

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

FERNANDO XAVIER SILVA

**PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O INSTITUTO Ayrton Senna
(2002-2015): CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES**

GUARULHOS

2016

FERNANDO XAVIER SILVA

**PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL SOBRE O INSTITUTO AYRTON SENNA
(2002-2015): CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Márcia Aparecida Jacomini.

GUARULHOS

2016

Ficha Catalográfica

Universidade Federal de São Paulo

Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Silva, Fernando Xavier.

Produção acadêmica no Brasil sobre o Instituto Ayrton Senna (2002-2015): características e contribuições/ Fernando Xavier Silva. – Guarulhos, 2016.

119 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação, 2016.

Orientador: Márcia Aparecida Jacomini.

Título em inglês: Academic production in Brazil on the Ayrton Senna Institute (2002-2015): characteristics and contributions.

1. Assunto. 2. Assunto. 3. Assunto. 4. Assunto. I. Sobrenome, Nome do orientador. II. Título.

FERNANDO XAVIER SILVA

**PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL SOBRE O INSTITUTO AYRTON SENNA
(2002-2015): CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Guarulhos,

Professora Dr^a Márcia Aparecida Jacomini (orientadora)
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Professora Dr^a Theresa Maria de Freitas Adrião
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Professora Dr^a Mirian Jorge Warde
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Professora Dr^a Lisete Regina Gomes Arelaro (suplente)
Universidade de São Paulo (USP)

À minha mãe, Susana Xavier Silva. Sempre
aprenderei com sua maneira de habitar o
mundo.

AGRADECIMENTOS

Acredito que o processo vivido durante o curso de mestrado em Educação foi de rico aprendizado e que esta dissertação corresponde a apenas parte desse processo. Muitas pessoas contribuíram nesse período de grande desenvolvimento pessoal.

Um agradecimento especial à Professora Márcia Aparecida Jacomini, pelo exemplo de profissionalismo e dedicação ao exercício científico, pela cooperação constante e orientações fundamentais para a dissertação e minha formação acadêmica.

A minha companheira Tayemi Oshiro, pelo carinho e compreensão, por ter lido e relido este trabalho e ser um porto seguro nas horas difíceis, com amor, obrigado.

Agradeço Ana Carolina Nunes, Cristina Romboli, Fernando Antônio da Silva, Isabela Paschoalotto, José Silveira e Rodrigo Maia, por terem me auxiliado de diversas formas ao longo desta dissertação. Tive próximas a mim estas pessoas extraordinárias, as quais agradeço e que respeito.

Agradeço à Estela Carvalho pela revisão do texto.

A todos os professores que contribuíram para a minha (de) formação, em especial, aos do Cursinho Alternativo Herbert de Sousa de Campinas e aos professores da pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, pelas importantes contribuições. Agradeço aos colegas do curso Seminários Avançados de Pesquisa, coordenado pela Professora Márcia Jacomini no primeiro semestre de 2015, por lerem e relerem criticamente os primeiros capítulos. Creio que esse exercício é fundamental na atividade acadêmica, tanto pelo refinamento que proporciona como pela troca de conhecimentos e desconhecimentos.

Agradeço Ana Paula Santiago do Nascimento, José Silveira, Anderson Cabreron, Cileda Perrella, Caio Cabral, João Batista, Márcia Jacomini, Maria Lúcia Lanza e a Ozani Martiniano, por terem, de forma solidária, financiado parcialmente minha visita ao Colégio Municipal “Professor Luiz Pessoa da Silva”, em Caruaru-PE. A ideia inicial era elaborar uma observação de campo em escolas públicas nesse município, mas devido a diversas dificuldades foram realizadas apenas entrevistas semiestruturadas, levantamento de dados e indicadores educacionais durante o pequeno período de uma semana. Essa visita foi importante para o conhecimento *in loco* dos programas do Instituto Ayrton Senna, cujos resultados não foram utilizados diretamente nesta dissertação, mas poderão pautar artigos, intenções e questões.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo financiamento da pesquisa. A todos, muito obrigado.

“Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio filosófico’, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.”

(GRAMSCI, 1999, p. 95-96)

RESUMO

A pesquisa empreendeu uma revisão bibliográfica sistemática de produções acadêmicas sobre a atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS) na educação pública. Assim, o objeto de estudo são produções acadêmicas (teses, dissertações e artigos) publicadas no período de 2002 a 2015. O objetivo do trabalho foi identificar características e contribuições da produção acadêmica sobre o IAS, com foco nas análises dos resultados e conclusões dos trabalhos que compuseram o escopo da pesquisa. O conjunto de trabalhos analisados foi coletado em repositórios e bancos de teses e dissertações de instituições de ensino superior e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e na lista de periódicos da Scientific Electronic Library Online, a partir dos descritores *Instituto Ayrton Senna*, *Fundação Ayrton Senna* e *IAS*. A partir dessa busca, selecionaram-se 64 trabalhos, dentre os quais 24 dissertações, seis teses e 34 artigos. Em consonância com as características de revisões sistemáticas de produção acadêmica e do objetivo desta pesquisa, foi realizada a leitura integral dos trabalhos. A partir dessa leitura, analisaram-se as características gerais dos trabalhos e as contribuições expressas nos resultados e conclusões das pesquisas. Foram consideradas as metodologias e a contextualização das iniciativas privadas do chamado “terceiro setor”, uma vez que elas exercem importante influência sobre a construção do objeto estudado. Com isso, foi possível reunir análises, resultados e conclusões das dissertações, teses e artigos sobre concepções, discursos e atuação do IAS na educação pública. Em relação aos resultados, verificou-se que alguns trabalhos julgaram positivas as parcerias entre o IAS e municípios, na medida em que trouxeram bons resultados no que se refere à melhoria de índices educacionais como taxa de evasão, de repetência e de distorção idade/série. No entanto, a maior parte das pesquisas considerou as parcerias como negativas, porque inseriram valores mercadológicos na escola pública e transformaram o papel do diretor em gerente-gestor, sendo ele o principal responsável pelos resultados educacionais da escola em que atua. A maioria concluiu também que houve falta de transparência nas parcerias, além da introdução da lógica do mercado ou do quase mercado na educação pública, bem como mudanças nas legislações municipais, exigidas pelo IAS. Ressaltaram, ainda, que as fronteiras entre o público e o privado foram redefinidas diante de discursos e atuações estreitamente inspiradas pelo neoliberalismo, que encontrou na “nova social-democracia” os meios políticos para a descentralização da realização de serviços antes tidos como de responsabilidade do Estado. Para referenciar as perspectivas analíticas, utilizaram-se elementos das obras de Antonio Gramsci, Lúcia Maria Wanderley Neves e Ricardo Antunes. Concluiu-se que a maioria das pesquisas analisadas indica que as parcerias entre o IAS e instituições públicas de ensino são parte de uma política mais ampla de redefinição do papel do Estado em relação aos direitos sociais, que tem buscado reforçar a hegemonia das classes dominantes no discurso sobre a educação pública e no espaço escolar. Nessa perspectiva, a sociedade civil tem sido interpretada como sinônimo de iniciativa privada, sem consideração aos antagonismos presentes numa sociedade dividida em classes.

Palavras-chave: Revisão sistemática bibliográfica. Instituto Ayrton Senna. Terceiro setor. Parcerias público-privadas.

ABSTRACT

This research undertook a systematic literature review of academic production on the performance of the Ayrton Senna Institute (IAS) in public education. Thus, the object of study is the academic production (theses, dissertations and papers) published from 2002 to 2015. The objective was to identify characteristics and contributions of academic production on the IAS, focusing on the analysis of the results and conclusions among the works in the scope of the search. The analyzed set of works was collected in repositories and databases of theses and dissertations from higher education institutions, from Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Higher Education Personnel Improvement Coordination), from Digital Theses and Dissertations Library and from the Scientific Electronic Library Online journals list, following the descriptors “Instituto Ayrton Senna”, “Ayrton Senna Foundation” and “IAS”. The result of this search was a set of 64 selected works, with 24 dissertations, 6 theses and 34 papers. In line with the characteristics of systematic reviews of academic production and with the objective of this research, a full reading of the entire set took place. After the reading, the general characteristics of the work and contributions were analyzed and expressed in the results and conclusions of the research. The study took in account the methodologies and the context of private initiatives called “third sector”, since they have an important influence on the construction of the object. Thus, it was possible to gather analysis, results and conclusions of dissertations, theses and articles on concepts, discourses and actions of IAS in public education. Regarding the results, it was found that some works considered being positive the results of partnerships between IAS and municipalities as they succeed in the improvement of educational indices as dropout rate, repetition and age/grade distortion. However, most of the works considered partnerships as negative because they inserted marketable values in public schools and changed the role of the director into a manager, as his primarily responsible moved to the educational outcomes of the school he is in charge. For the majority of the authors, there was also a lack of transparency in partnerships, and the introduction of market or almost-market oriented logic in public education, as well as changes in local legislation, required by IAS. They also emphasized that the boundaries between public and private have been reset before speeches and performances closely inspired by neo-liberalism, which found in the “new social democracy” political means to decentralize the performance of services former regarded as the responsibility of State. This study took as reference for the analytical perspectives several elements of the works of Antonio Gramsci, Lúcia Maria Wanderley Neves and Ricardo Antunes. In conclusion, most of the analyzed research indicates that partnerships between IAS and educational public institutions are part of a broader policy of redefining the State’s role in relation to social rights, which has sought to strengthen the hegemony of the ruling classes in their discourse on public education and the school. In this perspective, civil society has been interpreted as a synonym for private initiative, without regard to the antagonisms present in a society divided into classes.

Keywords: Systematic literature review. Instituto Ayrton Senna. Third sector. Public-private partnerships.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1– Abrangência dos programas do Instituto Ayrton Senna em 2010.....	33
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna	37
Quadro 2 – Características gerais das dissertações	40
Quadro 3 – Relação de projetos de pesquisa dos orientadores das dissertações	46
Quadro 4 – Informações gerais sobre as teses	55
Quadro 5 – Características gerais dos artigos sobre o Instituto Ayrton Senna	65
Quadro 6 – Resumo das principais conclusões dos artigos	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Abrangência dos programas do Instituto Ayrton Senna	32
Tabela 2 – Pesquisas interinstitucionais e não institucionais sobre o Instituto Ayrton Senna	40

LISTA DE SIGLAS

AlfaSol– Instituto Alfabetização Solidária

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BM – Banco Mundial

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cefapro– Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação

CGT – Gestão da Qualidade Total

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Edudata – Sistema de Estatísticas Educacionais

Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

Fase – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional

Feac – Federação das Entidades Assistenciais de Campinas - Fundação Odila e Lafayette Álvaro

Fiesp – Fundação das Indústrias do Estado de São Paulo

FMI – Fundo Monetário Internacional

Fundação Casa– Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundescola– Fundo de Desenvolvimento da Escola

GQT – Gestão de Qualidade Total

IAS – Instituto Ayrton Senna

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ibmec – Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEE – Movimento das Escolas Eficazes

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização não governamental

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PNBE – Pensamento Nacional das Bases Empresariais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto político-pedagógico

PQE – Programa de Qualidade de Ensino

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RMC – Região Metropolitana de Campinas

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SciELO – Scientific Electronic Library Online

Sesi – Serviço Social da Indústria

Siasi – Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCC – Trabalho de conclusão de curso

TIC – Tecnologias de informação e comunicação

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFG – Universidade Federal de Goiás

Ufma – Universidade Federal do Maranhão

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Ufpa – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

Ufpe – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNB – Universidade de Brasília

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Univali – Universidade do Vale do Itajaí

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Objetivos.....	19
1.2 Método e procedimentos de coleta de dados	20
1.3 Apontamentos teóricos.....	26
2 O INSTITUTO AYRTON SENNA.....	30
2.1 Programas de alfabetização e correção de fluxo.....	33
2.2 Programas Gestão Nota 10 (2005) e Circuito Campeão (2004).....	35
3 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O INSTITUTO AYRTON SENNA.....	38
3.1 As dissertações: características gerais.....	40
3.2 Conclusões e resultados das dissertações.....	48
3.3 As teses: características gerais.....	55
3.4 Conclusões e resultados das teses.....	57
3.5 Os artigos: características gerais.....	64
3.6 Conclusões e resultados dos artigos.....	68
<i>3.6.1 Os limites entre o público e o privado.....</i>	<i>73</i>
<i>3.6.2 Os indicadores escolares.....</i>	<i>75</i>
<i>3.6.3 Os discursos, concepções e ressignificações de conceitos do IAS.....</i>	<i>79</i>
<i>3.6.4 O IAS comparado a outra instituição da iniciativa privada.....</i>	<i>81</i>
<i>3.6.5 A estrutura organizativa da escola e a implementação dos Programas Escola Campeã e Realização.....</i>	<i>82</i>
<i>3.6.6 A falta de controle social das ações do IAS.....</i>	<i>83</i>
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	84
4.1 A contextualização do IAS pelos autores das pesquisas.....	84
4.2 Dois projetos de educação pública em disputa.....	89
4.3 Precarização do trabalho docente.....	91
4.4 Desdobramentos: o consenso passivo dos docentes e diretores	93
4.5 Vínculos institucionais dos autores e suas conclusões: uma aproximação.....	95
4.6 Os critérios de cientificidade.....	97
4.7 Educação para o esporte: atuações do IAS na educação não formal	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	107

1 INTRODUÇÃO

Na última década do século XX, foram revistos no Brasil os mecanismos que fundamentavam a burocracia estatal. Se observada a configuração do aparelho do Estado em sua relação com a sociedade civil, é possível notar um processo de implementação de reformas político-econômicas que alteraram as relações entre os sistemas público e privado. Segundo Ricardo Antunes (1999), as transformações no decorrer da década de 1990, principalmente no que se refere à responsabilidade do Estado no provimento de direitos sociais, tiveram como objetivos principais a desregulamentação da economia, a reestruturação do trabalho e o desmonte do aparelho estatal por meio das privatizações de setores estratégicos como o de energia e o de telecomunicações. Um conjunto de emendas constitucionais viabilizou a flexibilização do trabalho e das formas de contrato, possibilitando o trabalho terceirizado, o subemprego, a informalidade, dentre outros, contribuindo para desonerar o setor privado lucrativo por meio de incentivos fiscais e da reestruturação produtiva. Para o autor, essas metamorfoses têm estreita relação com as transformações do capitalismo em nível global.

Ainda de acordo com Antunes (1999), durante os anos 1970 o capitalismo sofreu um esgotamento do ciclo expansivo iniciado após a II Guerra Mundial, e a partir de então modificou-se estruturalmente, enfraquecendo o modelo social-democrata baseado no Estado social como mediador entre as classes sociais. Dessa forma, paulatinamente cedeu espaço ao neoliberalismo¹, que se desenvolveu aliado à nova forma de acumulação baseada principalmente na expansão da esfera financeira (ANTUNES, 1999). Nesse contexto, ocorreu ainda avanços das lutas sociais, o enfraquecimento do modelo taylorista-fordista de produção, além da retração dos níveis de consumo (ANTUNES, 1999; HARVEY, 2005; MÉSZÁROS, 2002).

Ao estudar as reformas educacionais na América Latina nos dois últimos decênios do século XX, Vera Maria Candau (2002) identificou esse processo de transformação a partir da inserção na educação pública do *ethos* empresarial representado pela busca de eficiência, eficácia e produtividade, os quais trouxeram para o âmbito educacional dos países latino-americanos a lógica da competitividade. Candau (2002) destaca o neoliberalismo como

¹ Os neoliberais Milton Friedman e Friedrich August von Hayek propuseram pautas com limites para a atuação do Estado, o qual seria fundamentalmente responsável pela segurança, pela garantia de livres contratos, por financiar e/ou executar e planejar a educação básica, salvaguardar os “insanos”, as crianças e os desvalidos quando as iniciativas privadas não pudessem, mas sempre buscando fugir do monopólio estatal (FRIEDMAN, 1962; HAYEK, 2010).

mecanismo ideológico fundante de tais mudanças, ao trazer para a região um novo gerencialismo, no qual a descentralização, a aplicação de avaliações externas como medida de qualidade, a padronização de currículos pedagógicos, além de formações continuadas centralizadas, convergiram com as reformas educacionais nesses países.

Uma das alternativas ao neoliberalismo como modelo político e econômico foi traçada por intelectuais ligados à social-democracia inglesa. Para Anthony Giddens (1999b), talvez o mais proeminente deles, a solução para a superação do *welfare State* seria integrar as ações do Estado com as das iniciativas privadas, responsabilizando parcialmente a sociedade civil pela execução de serviços sociais não exclusivos daquele. A política da terceira via “advoga uma economia mista [...] A nova economia mista busca em vez disso uma nova sinergia entre os setores público e privado, utilizando o dinamismo dos mercados, mas tendo em mente o interesse público” (GIDDENS, 1999b, p. 109).

Para Vera Maria Vidal Peroni e Theresa Adrião (2008), a terceira via é um conjunto de ideias e práticas que buscou ser uma alternativa programática de política de Estado. Ela se baseia no mesmo viés do neoliberalismo de que o Estado entrou em crise por ser ineficiente e onerado em excesso com a questão social; porém, diferentemente do neoliberalismo, seus teóricos propõem a reforma do Estado como parte de um plano amplo de reformas, sendo uma delas a realização de parcerias com o chamado terceiro setor, corresponsabilizando instituições da sociedade civil sem fins lucrativos pela execução de políticas sociais (PERONI; ADRIÃO, 2008).

De acordo com Lúcia Maria Wanderley Neves e André Silva Martins (2010), a terceira via e o neoliberalismo como elaborações teóricas ultrapassaram o *locus* de onde foram criadas “para integrar-se direta ou indiretamente a processos políticos mais complexos de afirmação do novo projeto hegemônico em diferentes formações sociais” (MARTINS; NEVES, 2010 p. 23). Segundo tais autores, a terceira via é uma estratégia do projeto neoliberal que visa difundir a nova pedagogia da hegemonia por meio da formação do consenso das classes subalternas a esse projeto, e implica despolitizar a política ao reconfigurar a sociedade civil na conciliação entre o mercado e a justiça social. Para a formação do consenso, os intelectuais orgânicos das classes hegemônicas procuram difundir reformas intelectuais e morais do aparelho do Estado à sociedade civil, seja por intermédio de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), ou de intelectuais do meio acadêmico.

Ricardo Antunes (2004) destaca que a terceira via busca a modernização do centro rejeitando as classes sociais como base para as políticas públicas. Para o autor, essa corrente procurou conciliar justiça social com desregulamentação do mercado e dos contratos de trabalho. No Brasil, a influência dessas vertentes teórico-práticas foi discutida por diversos autores (ANTUNES, 2004; DAGNINO; TATAGIBA, 2007; NEVES, 2005, 2010; PERONI; ADRIÃO, 2008; SILVA; GENTILI, 1996). A reforma do Estado brasileiro iniciada na primeira metade da década de 1990, segundo Peroni e Adrião (2008, p. 2), “tem, como diagnóstico, aquele proposto pelo neoliberalismo e partilhado pela terceira via, de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado”.

A partir da reforma gerencial da administração pública no Brasil foram instauradas transformações nos fundamentos que o aparelho do Estado adotou para gerir a coisa pública, baseadas em critérios da administração gerencial voltados para o controle de resultados e a garantia da produtividade e da qualidade. Os cidadãos passariam a ser “clientes privilegiados dos serviços prestados pelo Estado” (BRASIL, 1995, p. 7).

Nessa conjuntura que envolveu a paulatina publicização dos serviços públicos, os intelectuais orgânicos das classes dirigentes argumentaram sobre a existência de uma esfera pública não estatal (NEVES, 2005), ou, segundo outra categoria com o mesmo sentido, da existência de quase mercados (BRESSER-PEREIRA, 1998). A expressão “publicização dos serviços públicos” foi utilizada em documentos oficiais como o Plano Diretor que será descrito a seguir. Entende-se por publicização, a partir desses documentos, a possibilidade de certos serviços públicos serem oferecidos por agentes da esfera não estatal, considerando que o Estado, nessa acepção, possa ser separado em âmbitos, esferas ou instituições autônomas e não interdependentes. O contraditório do uso e do significado nesses documentos da expressão publicização dos serviços públicos é ainda mais explícito se se atentar para o fato de que a educação foi historicamente um tipo de serviço não exclusivamente estatal. Mesmo a educação sendo de caráter notadamente público devido ao seu papel da formação na identidade nacional, na socialização e na alfabetização dos indivíduos, o seu oferecimento não se restringe ao poder público.

Em 21 de setembro de 1995, foi iniciada a reforma do Estado proposta no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado² (PDRAE) (BRASIL, 1995), que, juntamente com

² “O Estado é a organização burocrática que possui o poder de legislar e tributar sobre a população de um determinado território. O Estado é, portanto, a única estrutura organizacional que possui o ‘poder extroverso’, ou seja, o poder de constituir unilateralmente obrigações para terceiros, com extravasamento dos seus próprios limites. O aparelho do Estado ou administração pública *latu sensu*, compreende (a) um núcleo estratégico ou

as reformas tributária e da previdência social implementadas nos governos dos presidentes Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), pautaram três formas de descentralização do Estado: privatização, publicização e terceirização. Para o então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira, o plano, que embasaria a Emenda Constitucional nº 19 em 1998, foi parte de um processo de reformas, pois a

[...] liberalização do comércio e a privatização, que ganharam força no início da década de [19]90, constituíram a primeira geração de reformas. A liberalização do comércio foi completada em 1994. A privatização das estatais competitivas foi concluída em 1996, já no governo Cardoso, e a dos serviços quase-monopolistas (comunicações, ferrovias e portos) completou-se em 1998. (BRASIL, 1995, p. 26)

Segundo Bresser-Pereira (1995), as reformas tornaram-se necessárias devido à dimensão que assumiu o Estado social na defesa dos direitos individuais e sociais. A solução seria descentralizar os serviços e, com isso, fomentar a participação da sociedade civil no planejamento e execução deles. Ademais, a inflação e a crise fiscal foram tidas como efeito da presença do Estado no setor produtivo (BRESSER-PEREIRA, 1995, p. 2).

A partir dessa condição de mantenedor dos direitos civis, sociais e políticos, o Estado ter-se-ia desviado de “uma de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação” (BRASIL, 1995, p. 6).

Ainda segundo o PDRAE, a sociedade seria segmentada em quatro setores, divididos a partir de núcleos estratégicos: o aparelho estatal, o Estado, o mercado e as organizações públicas não estatais e privadas. Ao aparelho estatal caberiam as instituições de caráter decisório, os Poderes Legislativo, Judiciário, Executivo e o Ministério Público. E ao Estado, as funções exclusivas de

[...] cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à educação básica, o serviço de emissão de passaportes, etc. (BRASIL, 1995, p.41)

A produção de bens e serviços seria desígnio do mercado, composto por empresas com fins lucrativos. Por último, serviços como educação e saúde poderiam ser oferecidos também

governo, constituído pela cúpula dos três poderes, (b) um corpo de funcionários, e (c) uma força militar e policial.” (BRASIL, 1995, p. 41)

por organizações públicas não estatais e privadas. Essas iniciativas sem fins lucrativos cujas finalidades seriam de interesse público teriam, assim como os serviços estatais, a eficiência como critério fundamental. Ao Estado caberia, de acordo com a reformulação do seu papel, a função de promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social por meio da publicização, incumbindo-se de estabelecer parcerias com o setor público não estatal para a execução de “serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado” (BRASIL, 1995, p. 13).

A reforma em processo ainda reservaria outras promulgações para que os serviços de interesse público prestados em parceria com o Estado fossem regulamentados. As organizações sociais foram progressivamente amparadas por leis que definiram seu poder de atuação. Nesse contexto, foi instituído, com a Lei nº 9.637/98 (BRASIL, 1998), o Programa Nacional de Publicização, por meio do qual as organizações sociais foram regularizadas e definidas como “pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos os requisitos previstos nesta Lei” (BRASIL, 1998, art. 1º).

A Lei nº 9.970 de 1999 tratou da qualificação das organizações da sociedade civil de interesse público que foram regularizadas, classificadas e, no caso de muitas iniciativas privadas, foram reconhecidas e suas ações legitimadas como de caráter público, ocasionando o crescimento de novas possibilidades de articulação entre o aparelho estatal e essas entidades da sociedade civil (BRASIL, 1999).³

Por fim, o Código Civil de 2002 (Lei nº 10.406) redefiniu a caracterização das associações: “constituem-se as associações pela união de pessoas que se organizem para fins não econômicos” (BRASIL, 2002, art. 53); das fundações: “somente poderá constituir-se para fins de assistência social, cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico, educação e saúde e segurança alimentar e nutricional” (BRASIL, 2002, art. 62) e das sociedades: “as disposições concernentes às associações aplicam-se subsidiariamente às sociedades”. (BRASIL, 2002, art. 44) As legislações citadas anteriormente deram respaldo jurídico ao funcionamento das organizações sociais, fundações e sociedades.

Para Rubens C. Fernandes (1994), essas entidades da sociedade civil que executam atividades de interesse público podem ser caracterizadas como componentes do chamado

³ Para uma análise do aparato legal sobre a caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, ver Pulhez Júnior (2010). O autor fez um levantamento das legislações no Brasil entre 1891 e 2002 e a partir disso circunscreveu o IAS de acordo com as classificações jurídicas. Essa pesquisa compõe a produção acadêmica estudada neste trabalho.

terceiro setor. Para o autor, no terceiro setor encontram-se fundações, associações comunitárias, entidades assistenciais, filantrópicas, organizações não governamentais (ONGs), associações empresariais, dentre outras, tendo como foco de atuação serviços públicos de responsabilidade não exclusiva do Estado.

Carlos Montaña (2002) considera que essa setorialização foi gerida por um arcabouço teórico que buscou justificar um novo tipo de participação política como característica de um setor autônomo do Estado, o chamado terceiro setor. Montaña (2002) indica que essa concepção de Estado trouxe diversos problemas metodológicos por esconder os conflitos de classe com a divisão da sociedade em setores.

Observa-se, pois, em decorrência das novas necessidades do capital e da atual situação das lutas de classes [...] face à atual crise de superprodução e super acumulação que envolve, dentre vários aspectos, um novo trato à “questão social”. Desta forma, o projeto neoliberal, que confecciona esta nova modalidade de resposta à “questão social”, quer acabar com a condição de direito das políticas assistenciais, com seu caráter universalista, com a igualdade de acesso, com a base de solidariedade e responsabilidade social e diferencial. (MONTAÑO, 2002, p. 3-4)

O Estado transfere sua responsabilidade de garantia de serviços sociais para esses “setores” da sociedade, e isso se deve ao novo conjunto de diretrizes implementadas pelos governos brasileiros a partir da década de 1990 (MONTAÑO, 2002).

Christian Laval (2004) entende que houve uma colonização do setor público pelo privado, levando para aquele a lógica privada não democrática que busca somente resultados estatísticos ligados a valores empresariais como eficiência, meritocracia e melhoria de desempenho. Tal colonização desenvolveu-se a partir da descentralização do angariamento e gerenciamento de recursos financeiros das unidades de ensino, que possibilitou a abertura para projetos educacionais e financiamento pela iniciativa privada, ações estas mediadas por iniciativas privadas sem fins lucrativos a partir do entrelaçamento de fronteiras entre o setor público estatal burocrático e essas organizações da sociedade civil. Laval (2004) sustenta que a referida colonização também pode ser entendida como uma aculturação mercantil da educação pública, pois se voltou às necessidades da economia a partir das intervenções da iniciativa privada no conteúdo curricular, dando novos sentidos à função da escolarização por meio dessas intervenções.

O movimento histórico apresentado é um recorte no qual, a partir da reconfiguração dos anos de 1990, a atuação das iniciativas privadas passou a ser correlacionada ao discurso de que elas trariam mais eficiência, eficácia e, conseqüentemente, mais qualidade para a educação pública (NEVES, 2005). Diante desse

quadro resumidamente delineado, circunscreve-se o IAS como uma dessas iniciativas privadas que fizeram parcerias com governos estaduais, municipais, universidades, dentre outros.

O Instituto Ayrton Senna foi fundado em 1994, a partir da iniciativa da família Senna após a morte do piloto homônimo. Paulatinamente, o IAS criou programas ou, em sua aceção, “soluções educacionais [...] que se traduzem em políticas e práticas flexíveis que se adaptam a diversos contextos e efetivamente impactam a aprendizagem dos estudantes em grande escala” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016).

Esses programas abrangeram “soluções” para as primeiras séries do ensino fundamental I (Acelera Brasil, em 1997 e Se Liga, em 2001), para o ensino fundamental II (Fórmula da Vitória, em 2009) e o ensino médio (Solução Educacional para o Ensino Médio, em 2013). Também foi criado projeto direcionado à melhoria da gestão escolar (Gestão Nota 10, em 2005) e os Programas Educação pela Arte e Largada 2000 (1999), SuperAção Jovem e Circuito Campeão (2003), além de programas de inclusão digital, como o Comunidade Conectada (2005) e o Escola Conectada (2005).

A meta do IAS é “levar educação de qualidade para as redes públicas de ensino no Brasil. Atua[r] em parceria com gestores públicos, educadores, pesquisadores e outras organizações para construir soluções concretas para os problemas da educação básica” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016). A partir disso o Instituto realizou parcerias com diversos tipos de profissionais, empresas, níveis de governo etc.

Numa busca prévia à elaboração deste estudo não foram encontrados trabalhos que se voltaram ao estudo da produção acadêmica sobre o IAS, mas se constatou que um grupo de pesquisa interinstitucional coordenado pelas professoras Vera Maria Vidal Peroni e Theresa Adrião produziu uma gama de estudos que investigou as relações público-privadas entre municípios e o instituto; por outro lado, foram encontrados trabalhos de divulgação das ações do IAS, como o de João Batista Araújo e Oliveira (2000), autor do livro *Pedagogia do sucesso*, que serviu de base para os Programas Se Liga e Acelera Campeão.

Nesse quadro, mostra-se relevante uma análise da produção acadêmica sobre o IAS, para que sejam reunidas dentro de uma mesma produção científica tanto as pesquisas que avaliaram positivamente quanto as que emitiram parecer negativo acerca das atuações, concepções e discursos do instituto.

O terceiro setor como conceito ou setor real que engloba vários tipos de instituições foi objeto de intensos debates e ressignificações a partir da segunda metade dos anos 1990, e as iniciativas privadas que fazem parte do seu escopo também foram estudadas e consideradas em suas especificidades.

Enfim, ao atentar para a dimensão científica integrada à política, ou em outros termos à formação do consenso, um estudo da produção acadêmica sobre o IAS poderá realçar como se dá, no âmbito das pesquisas, a luta pela ressignificação de sentidos dos conceitos como os projetos em disputa ou em concordância.

1.1 Objetivos

Analisar a produção acadêmica sobre o IAS como parte das pesquisas sobre o chamado terceiro setor, com foco nos resultados e conclusões, tendo em vista a construção de quadros sobre suas características e contribuições.

Sistematizar as características gerais da produção acadêmica analisada em relação à quantidade e tipos de trabalhos, instituição, ano, orientador, periódico em que foi publicado e se a produção é resultado de grupos de pesquisa interinstitucional ou de pesquisa individual.

Descrever o perfil dos pesquisadores, orientadores e linhas de pesquisa e verificar possíveis relações com avaliações positivas e negativas em relação aos discursos, concepções pedagógicas e forma de atuação do IAS.

Analisar os resultados das pesquisas e posicionamentos dos pesquisadores, relacionando-os a atuação profissional, concepções de Estado, educação e políticas públicas.

1.2 Método e procedimentos de coleta de dados

Segundo Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau e Joana Paulin Romanowski (2014), os estudos de revisão vêm ganhando terreno nas pesquisas educacionais desde 1980. Esses estudos pretendem partir da produção acadêmica já realizada para sintetizar ou mapear assuntos, temas, resultados, procedimentos, tipos de análise e, com isso, encontrar lacunas e tendências.

No caso da área da Saúde, onde ganharam maior incidência e importância (THOMAS; PRING, 2007), tais pesquisas foram utilizadas para delinear tratamentos, prevenções e medicamentos que estão surtindo efeito positivo ou que devem ser reatualizados a partir das sínteses e mapeamentos.

Vosgerau e Romanowski (2014) consideram que os estudos de revisão sistemática da produção científica e acadêmica são importantes por identificarem fragilidades sobre o acumulado da área, o grau de diálogo entre as pesquisas, a duplicidade de estudos, racionalizando, assim, a produção científica de modo a auxiliar políticas de fomento à pesquisa e de otimização e dinamização dos trabalhos dos centros de pesquisa. Ocorre também que “muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002, p. 258) afirma que o que move esses pesquisadores voltados às produções de revisão sistemática é o “não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo”.

Em relação às pesquisas que tomam como objeto de estudo a produção acadêmica, Ferreira (2002) traz dois questionamentos: o primeiro deles se refere à utilização de catálogos⁴ como base de estudo. Para a autora, há várias razões e estratégias de organização dos catálogos que devem ser consideradas quando são utilizados em estudos sobre produção acadêmica: a disputa por verbas para bolsas, convênios estimulando certos estudos, o sentimento de poder das instituições que o produzem, o *marketing* da própria pesquisa acadêmica que está colocada no mercado como qualquer outra mercadoria. Os catálogos fazem, portanto, parte da “disputa política no interior dos institutos de ensino superior” (FERREIRA, 2002, p. 261). Por isso, utilizar essa fonte de dados sem mediação crítica incidiria negativamente sobre a qualidade da pesquisa de síntese ou de mapeamento.

O outro ponto salientado por Ferreira (2002) é a utilização dos resumos como fontes. Segundo a autora, há diversos problemas nesse sentido, pois, além de não serem padronizados, são muitas vezes editados pelos organizadores dos catálogos, sujeitos a substituição de palavras, omissão de paradigmas que serão encontrados somente do corpo da

⁴ Os catálogos são agregadores de produções científicas, impressos, em CD-ROM ou *online* (pela rede mundial de computadores) com o fim de divulgar os trabalhos científicos de cada instituição acadêmica (FERREIRA, 2002).

pesquisa, ausência de algum ponto fundamental como, por exemplo, os pressupostos teórico-metodológicos. Portanto, há que problematizar os resumos como constituintes de bancos de dados pressupondo que suas estruturas são homogêneas.

Na realidade, os resumos mostram uma rede de motivos implicada em operações de selecionar e organizar o material a ser divulgado, que os tornam diversificados e multifacetados, resultados de diferentes operações (cortes e acréscimos) feitas a muitas mãos, por diferentes motivos, totalmente desconhecidos do leitor (FERREIRA, 2002, p. 263).

Para a sua eficácia como matéria-prima de pesquisas sistemáticas de síntese ou de mapeamento, Ferreira (2002) afirma que cada resumo deve ser tratado como um momento único e relacionado a condições específicas. A autora sugere que os resumos sejam tratados como suportes materiais inseridos em um gênero de discurso.

A partir dos problemas apontados em relação à leitura somente dos resumos, optou-se neste trabalho pela leitura integral da produção acadêmica sobre o IAS. Entende-se que, para realizar um levantamento das informações necessárias quanto aos posicionamentos dos pesquisadores em relação às atuações do IAS, às concepções de Estado, educação e políticas públicas, seria indispensável a leitura integral dos trabalhos, o que também possibilitou a busca dos dados referentes à caracterização geral dos estudos, assim como suas contribuições.

Há diversos tipos de pesquisa que buscam sínteses e mapeamentos de produções acadêmicas; no entanto, é preciso diferenciar os diversos modelos e seus métodos específicos. Pontuando as características de cada tipo, Vosgerau e Romanowski (2014) observaram que muitas vezes os autores usam nomes diferentes para tipos de estudos parecidos. Os modelos estudados por elas foram: levantamento bibliográfico (MORAIS; ASSUMPÇÃO, 2012; SANTOS, 2013a); revisão da literatura (MIRANDA; FARIAS, 2009); revisão bibliográfica (FRANÇA; MATTA; ALVES, 2012); estado da arte (FERREIRA, 2002); estudo bibliométrico (SILVA; HAYASHI, 2008); revisão integrativa (SOBRAL; CAMPOS, 2012); meta-análise (KIRIAKIDES; CHRISTOFOROU; CHARAMBOUS, 2013); metassummarização (SANDELOWSKI; BARROSO; VOILS, 2007); e síntese de evidências qualitativas (THOMAS; PRING, 2007).

Vosgerau e Romanowski (2014, p. 169) assinalam que é possível separar os tipos de revisão em dois grupos: “as revisões que mapeiam e as revisões que avaliam e sintetizam”. O mapeamento corresponde às pesquisas de levantamento bibliográfico, revisão da literatura, revisão bibliográfica, estado da arte, revisão narrativa e estudo bibliométrico. Tais tipos de pesquisa são muito dispares em suas ferramentas metodológicas e referenciais teóricos e todos

têm em comum um ponto principal: “a finalidade central de levantar indicadores que fornecem caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 175).

Este estudo corresponde aos tipos de pesquisas de revisão que analisam e sintetizam. Nesse grupo estão a revisão sistemática, a revisão integrativa, a metassíntese qualitativa, a meta-análise, a metassummarização e a síntese de evidências qualitativas, cujo denominador comum é “identificar as condições em que determinadas evidências ocorrem e a possibilidade de identificação de padrões de ocorrência” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 175).

O foco desse tipo de trabalho são os resultados dos estudos acadêmicos e seu desenvolvimento depende muito da qualidade das pesquisas primárias, pois nesse caso a simples leitura dos resumos não é suficiente para sua inclusão no banco de dados. A inclusão ou não de trabalhos deve seguir critérios bem definidos. A sistematização rigorosa permite a seleção de estudos que se aproximam mais do tema trabalhado.

A presente pesquisa pode ser classificada como uma revisão bibliográfica sistematizada (FERREIRA, 2009; FRANÇA; MATTA; ALVES, 2012). No entanto, conforme assinalado anteriormente, não são bem claros os limites entre alguns tipos de pesquisas de revisão, por isso alguns estudos autodeclarados revisões de literatura têm seus objetivos e métodos muito semelhantes aos que serão adotados neste trabalho.

É o caso da pesquisa de Ângela Maria Martins (2013), que, ao revisar a literatura no campo das pesquisas em políticas educacionais optou por reconstruir o objeto traçando um perfil de suas origens e o plano macropolítico de onde estavam circunscritas, para seguir à análise dos referenciais teóricos, método, procedimentos metodológicos e conclusões das pesquisas que se propôs a estudar. Além de descrever as políticas públicas como objeto de estudo, a autora investigou o contexto em que as pesquisas que se propôs a analisar foram produzidas, considerando, por exemplo, os recursos governamentais e os arranjos institucionais das universidades. Outro estudo que se voltou a esse tipo de pesquisa foi o de Sílvia Gamboa (1998), que investigou os fundamentos teóricos e metodológicos, os processos cognitivos, os pressupostos ontológicos e epistemológicos de pesquisas educacionais das décadas de 1980 e 1990, indicando como esses fatores estão inter-relacionados na busca de um perfil completo dos estudos analisados.

Neste estudo serão focadas as conclusões e os resultados das pesquisas, sem analisar seus aspectos teórico-metodológicos. Dessa forma, “os resultados qualitativos e as condições

de aquisição desses resultados necessitam ser agrupados e reagrupados de forma interpretativa, por semelhanças, para que possam responder à questão central de pesquisa proposta” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 179).

Feito o levantamento e a coleta da produção acadêmica sobre o IAS, os trabalhos encontrados passaram por triagem para seleção daqueles que se enquadravam no critério estabelecido pela pesquisa, ou seja, ser tese de doutorado, dissertação de mestrado ou artigo acadêmico.

Estabelecido o *corpus* da pesquisa – seis teses, 24 dissertações e 34 artigos –, partiu-se para a leitura integral dos trabalhos com foco nas conclusões e resultados, mas também foram averiguados os procedimentos metodológicos, por conta de sua relação intrínseca com a construção do objeto (GAMBOA, 1998).

Após a leitura e o levantamento dessas informações, iniciou-se a análise procurando responder às seguintes questões: quais foram os resultados e conclusões das pesquisas em questão? Os pesquisadores são intelectuais orgânicos da classe social em que o Instituto Ayrton Senna atua? Se sim, quais premissas adotam para avaliar ou analisar as atuações, conceitos e concepções pedagógicas do instituto? Caso contrário, de que *lócus* partem os pesquisadores para elaborarem análises críticas às atuações, concepções e discursos do IAS? Quais as características gerais dos trabalhos (ano, instituição, tipo de produção)? Quais são as contribuições das pesquisas que compõem esse conjunto de produções acadêmicas? Quais as similaridades e diferenças entre as conclusões e resultados desses estudos?

Em consonância com os objetivos, procedeu-se ao estudo sistemático de trabalhos que analisaram os programas do IAS em primeiro plano, ou seja, cujo foco principal era a atuação do instituto. Os estudos que apresentavam como eixo análises gerais sobre o chamado terceiro setor e as parcerias público-privadas, e analisavam o IAS apenas secundariamente, utilizando suas ações somente como exemplo, foram descartados do levantamento.

Para a coleta dos trabalhos sobre o IAS foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Instituto Ayrton Senna, Fundação Ayrton Senna e IAS. Inicialmente, foram selecionados todos os trabalhos em que tais descritores estavam presentes em pelo menos um dos itens a seguir: título, resumo ou palavras-chave. Era necessário que houvesse uma centralidade do IAS como objeto de estudo, pressupondo-se, portanto, que nesse caso os descritores não poderiam deixar de constar no resumo, nas palavras-chave do trabalho ou no título. Outro critério de inclusão foi que os trabalhos deveriam ter sido produzidos por pesquisadores de universidades

brasileiras. Não houve critério *a priori* quanto ao recorte temporal; após o levantamento, verificou-se que as produções acadêmicas foram publicadas entre 2002 e 2015.

Nessa coleta, realizada entre os dias 13 e 25 de março de 2016, foram examinados os bancos de teses e dissertações *online* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e os de todas as universidades estaduais e federais do Brasil. Não se realizou levantamento da produção nas universidades privadas por conta do limite de tempo para a realização da pesquisa de mestrado, optou-se então por reduzir o escopo considerando somente as universidades públicas. Também foram procurados trabalhos acadêmicos nos repositórios e portais de periódicos das instituições de ensino superior públicas. Os portais de periódicos das universidades agregam aqueles trabalhos produzidos por discentes e professores das próprias universidades. Dados os limites deste trabalho, optou-se por não incluir no arcabouço da pesquisa as publicações em formato livro e focar nos estudos publicados em formatos tese, dissertação e artigo.

Na lista de periódicos da Scientific Electronic Library Online (SciELO) foram considerados os seguintes periódicos para busca de artigos acadêmicos: *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, *Pro-Posições*, *Educação e Sociedade* e *Cadernos Cedes* (Campinas); *Bolema: Boletim de Educação Matemática* (Rio Claro); *Caderno CRH* (Salvador); *Cadernos de Pesquisa*, *Educação e Pesquisa*, *Novos Estudos Cebrap*, *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, *Opinião Pública*, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *Revista da Faculdade de Educação* e *Estudos Avançados* (São Paulo); *Ciência e Educação* (Bauru); *Dados e Trabalho*, *Educação e Saúde* (Rio de Janeiro); *Educar em Revista* (Curitiba); *Educação e Realidade* (Porto Alegre); *Educação em Revista* e *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte); *Interface: Comunicação, Saúde, Educação* (Botucatu); *Paideia* (Ribeirão Preto); *Psicologia Escolar e Educacional* (Maringá); *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Brasília); *Trans/Form/Ação* (Marília).

As revistas deveriam ser relacionadas à área educacional e quando isso não era evidente nos próprios títulos recorreu-se às apresentações para sanar as dúvidas. Esse critério de escolha dos periódicos deveu-se às características de atuação do IAS, como se verá no capítulo 2 todos os programas oferecidos pelo Instituto são voltados à área educacional, seja ela formal ou informal. Isso não significa que periódicos de outras áreas não tenham publicado artigos referentes à atuação do IAS.

Para complementar a busca pelos trabalhos sobre o IAS foram averiguadas cem páginas do Google Acadêmico⁵ delimitadas pelo uso das palavras-chave definidas para esta pesquisa, a partir dessa pesquisa foram encontrados muitos trabalhos que não estavam nos bancos anteriores. Isso se deve ao fato de que muitos artigos não foram publicados nos periódicos hospedados nos bancos de dados dos principais agregadores.

Após esse levantamento foram encontrados 184 estudos, dos quais sete teses, 29 dissertações, 64 artigos, três trabalhos de conclusão de curso (TCC), uma monografia e 80 comunicações apresentadas em seminários e congressos científicos.

Na primeira triagem foram excluídas as comunicações, os TCCs e a monografia. Para este estudo optou-se por trabalhos originários de pós-graduandos e professores doutores, tanto pela pressuposta maior complexidade dos estudos quanto pelos limites desta pesquisa. Em seguida, foram retirados 28 artigos porque no corpo dos textos não havia referências acerca de quais periódicos provinham. Constatou-se que muitos desses estavam localizados em *sites* eletrônicos de congressos e seminários, mas outros eram publicações em revistas *online*. Por não apresentarem os dados referentes ao título do periódico, ano e edição, foram também excluídos.

Quanto às teses e dissertações, após a coleta observou-se que, mesmo constando os descritores no título, resumo ou palavras-chave, três dissertações e uma tese não tinham o IAS como foco da discussão. Após tais exclusões, resultaram seis teses, 24 dissertações e 34 artigos, que compõem o escopo da presente pesquisa.

Com o propósito de levantar informações sobre os pesquisadores, no caso das dissertações e teses para investigar possíveis vínculos com o IAS, foram utilizadas as informações dos Currículos Lattes localizados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) *online*⁶.

Com o objetivo de localizar nos Currículos Lattes dos orientadores a proximidade de seus estudos com o tema de estudo de seus orientandos, procurou-se em seus projetos de pesquisa localizados na Plataforma Lattes os descritores Instituto Ayrton Senna, Fundação Ayrton Senna, IAS, terceiro setor, parcerias público-privadas, políticas públicas em educação e gestão. A partir dessa procura, os projetos de pesquisa foram dispostos em um quadro, que contém a reprodução integral dos que tiveram relação com essas palavras-chave e os três

⁵Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>.

⁶Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>.

últimos projetos dos pesquisadores que não se voltaram para esses temas e será apresentado no terceiro capítulo.

Após esse levantamento, as pesquisas foram analisadas de acordo com os tipos de trabalhos, na sequência: dissertações, teses e artigos. Foram criados quadros descritivos com os dados: ano de publicação, nomes do autor e do orientador da pesquisa, instituição, título do trabalho, objeto de estudo e períodos analisados. No caso dos artigos elaborou-se um quadro com os periódicos de publicação e as principais conclusões dos artigos para sistematizar e tornar mais clara a exposição do escopo desses estudos e também relacionar as pesquisas a partir de seus resultados.

No tópico seguinte serão expostos alguns apontamentos teóricos que fundamentam esta pesquisa; alguns referenciais teóricos foram citados na construção do plano geral em que se desenvolveu o chamado terceiro setor. Por isso, limitou-se a considerações metodológicas e de base teórico-conceitual, especificamente sobre a relação entre os intelectuais orgânicos e tradicionais e a hegemonia das classes dominantes a partir da construção de concepções de mundo. Esses referenciais foram utilizados no quarto capítulo, na análise e interpretação dos dados.

1.3 Apontamentos teóricos

Michael Löwy (2003) argumenta que a escolha dos objetos, as ferramentas metodológicas e o escopo teórico refletem a posição do pesquisador dentro das possibilidades de entendimento da realidade. No entanto, o pensador também sustenta que a ciência possui relativa autonomia em relação às classes sociais, e isso depende de fatores variáveis quanto à experiência, imaginação e sensibilidade do pesquisador (LÖWY, 2003). Apesar disso, tais elementos indicam a autonomia, mas não independência das contradições inerentes aos conflitos entre capital e trabalho. O olhar pragmático e fragmentado sobre os fatos sociais, presente em muitas pesquisas educacionais recentes no Brasil, reflete o alcance de visão de perspectivas parcialmente comprometidas com a construção de visões de mundo ou, no mínimo, com a permanência de certos mecanismos hegemônicos (MOREIRA, 2009).

Antonio Gramsci considera que a relação entre ideologia e economia historicamente construída, e sempre em conflito dialético, perpetua esse movimento histórico que destrói ao construir e constrói destruindo (suprassunção). A esse movimento Gramsci intitulou “bloco

histórico” (GRAMSCI, 1999, § 67, p. 222). Isso significa que a teoria e a prática são unas, e que sua separação serve apenas a fins analíticos.

No Caderno 11, parágrafo 12, Gramsci (1999) apresenta as diferenças entre senso comum, filosofia e religião, e como a partir delas as concepções de mundo se formam. O senso comum é um conjunto de fragmentos de concepções religiosas e filosóficas, e tentar entendê-lo é um exercício semelhante à paleontologia, já que há diversas camadas que se sobrepõem, fundem-se e se recriam, não formando uma unidade filosófica. Assim, a partir do senso comum sempre haverá contradição entre o fato intelectual e as ações individuais, já que as concepções são advindas de contextos históricos muitas vezes já superados e que deixaram resquícios estéreis.

Para Gramsci (1999), a concepção de mundo manifesta-se na ação, portanto, mudar as concepções de mundo é mudar as práticas. Na “Introdução ao estudo da Filosofia”, Caderno 11 (GRAMSCI, 1999), o autor desenvolve as consequências da premissa de que todos os homens são intelectuais. Dessa ideia decorre a de que não existe somente a filosofia institucionalizada, aquela dos grandes filósofos ou a acadêmica, mas diversas filosofias que também podem ser consideradas concepções de mundo, que “não podem deixar de ser expressão de contrastes mais profundos de natureza histórico-social” (GRAMSCI, 1999, Caderno 11, § 12, p.97). Por isso, quando os grupos sociais se submetem a concepções que não são suas, isso representa a hegemonia de certas classes a partir da submissão e subordinação de outras (GRAMSCI, 1999).

A unidade entre uma concepção de mundo autêntica a partir das relações sociais e seus reflexos na prática é um devir histórico. Deriva dessa constatação a importância dos partidos políticos, movimentos sociais e das escolas como elaboradores e (re)produtores de novas filosofias, as quais, indistinguíveis da política, são pedagógicas na medida em que, para Gramsci (1999, p. 101), “a relação entre filosofia superior e senso comum é assegurada pela política”. A construção de um novo bloco histórico, que envolva a conquista da hegemonia é fundamental para que a ascensão da classe trabalhadora à sociedade política signifique também sua hegemonia nos campos econômico, político e ideológico. A escolha de uma concepção de mundo, além de ser um fato político, é necessária para que as ações correspondam a elas, e para que assim haja sistematização das “próprias intuições do mundo e da vida” (GRAMSCI, 1999, § 12, p. 96).

Os intelectuais orgânicos são responsáveis por organizarem o bloco histórico por meio da produção de uma homogeneidade não de pensamento, mas de devir histórico e de

entendimento das condições reais de existência. É preciso também, como condição de existência do bloco histórico, que exista um aparelho hegemônico que integrará ideologia e ação, buscando dominar as instituições fundamentais para a conquista de posições para somente então somente assumir o poder do Estado (GRAMSCI, 1999).

Parte dos pressupostos teóricos que serão utilizados para analisar a produção acadêmica sobre o IAS pode ser resumida na ideia de que o Estado é definido pela disputa de concepções de mundo entre as classes que buscam a hegemonia política (GRAMSCI, 1999).

Tal perspectiva contrapõe-se às teorias que trabalham com uma concepção de Estado setorializado. Não se trata de relacionar um suposto Estado restrito a agentes privados, mas de ver como se produz o consenso, como se trava a luta pela hegemonia e a relação desta com a coerção, tudo isso não somente dentro do Estado, mas como constituição dele.

Esses apontamentos teóricos serviram de suporte para a análise das pesquisas no quarto capítulo intitulado “Análise e interpretação da produção acadêmica”. A partir dessas premissas, entende-se que as concepções de Estado e as conclusões a respeito das atuações do IAS podem ser relacionadas com o movimento de luta pela hegemonia política. Concordando com Löwy (2003), tanto as ferramentas metodológicas e os referenciais teóricos quanto as conclusões e critérios de cientificidade refletem o posicionamento dos autores frente ao fenômeno estudado.

No segundo capítulo, “O Instituto Ayrton Senna”, foram descritas as principais características do IAS, principalmente no que tange a seus programas educacionais e sua abrangência no Brasil, e relatados sua história e objetivos. O instituto foi estudado pelas pesquisas que compõem a produção acadêmica desta dissertação; por isso, tratou-se nesse capítulo de suas características principais com o intuito de detalhar os aspectos que não foram apresentados diretamente na exposição dos dados dos trabalhos analisados no terceiro capítulo, “Produção acadêmica sobre o Instituto Ayrton Senna”. Para isso, foram utilizados os relatórios anualmente publicados pelo IAS e entrevistas da presidente dessa instituição, a psicóloga Viviane Senna, em periódicos jornalísticos. Embora tenham sido publicados somente os relatórios referentes aos anos de 2010 a 2014, há informações sobre a atuação do instituto entre 1995 e 2010 no primeiro relatório.

No terceiro capítulo foram reconstituídas as características gerais e conclusões das pesquisas que fazem parte do escopo deste estudo. Utilizaram-se os dados obtidos a partir da leitura integral das dissertações, teses e artigos, além da leitura do Currículo Lattes dos

pesquisadores e orientadores, com o objetivo de pesquisar seus possíveis vínculos com o IAS. As informações adquiridas na Plataforma Lattes também serviram para relacionar os projetos de pesquisa dos orientadores com os temas das pesquisas dos doutorandos e mestrados.

No quarto capítulo foram analisadas as conclusões das pesquisas, suas características gerais e contribuições. Para isso, o referencial teórico foi relacionado com os principais desdobramentos dos estudos. Em seguida, nas considerações finais, foram delineadas as conclusões e demais apontamentos desta pesquisa.

2 O INSTITUTO AYRTON SENNA

Em 21 de abril de 1995 ocorreu a festa de lançamento dos dois primeiros projetos do IAS: um relacionado à nutrição e outro à educação esportiva. O projeto de nutrição tinha como proposta inicial distribuir diariamente 13 mil pratos de sopa para entidades de assistência. O outro voltava-se à educação esportiva e objetivava “retirar 500 crianças das ruas e oferecer aulas de futebol, handebol, basquete e canoagem” (SENNA..., 1995, p. 6). A ideia inicial da família Senna era transferir para entidades assistenciais recursos adquiridos com a venda de produtos relacionados ao nome do piloto de Fórmula 1.

Em 1995 foi criado o Programa Educação pelo Esporte, visando à utilização dos *campi* das universidades para a prática de esportes entre moradores das comunidades próximas. Para isso, o IAS fez parcerias com as universidades que incentivavam os graduandos, principalmente em Educação Física, a colaborarem voluntariamente. O programa tem como “eixo condutor práticas esportivas com intencionalidade explícita no deenvolvimento de competências socioemocionais, aliadas a atividades artísticas, pedagógicas e de qualidade de vida” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2013, p. 51). Com esse programa as ações do IAS atingiram 15 municípios em sete estados no ano de 2010 (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2011, 2013); em 2013 foi implementado em mais dois municípios, em dois estados e em duas universidades (Universidade de São Paulo – USP – e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS) (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2013). O relatório de 2014 não apresentou informações quanto à abrangência do programa naquele ano.

O IAS, fundado em novembro de 1994 em Londres (Ayrton Senna Foundation), era então financiado apenas pelos recursos adquiridos a partir da imagem e do nome do piloto. Sete meses após sua fundação, em maio de 1995, atendia diretamente cerca de 40 mil crianças e adolescentes de todo o Brasil e financiava 12 programas em oito estados brasileiros, que contemplavam 11 mil crianças.

Com sede na Inglaterra devido a problemas burocráticos no Brasil, em 1995 o IAS apostava em ações voltadas à formação profissional, esportiva e artística (O INSTITUTO... 1996, p. 5). O Projeto Nutrir, criado em 1996, tinha como foco a redução da desnutrição infantil e almejava atender 13 mil crianças por dia em São Paulo. Outro projeto, o Nutricentro, atendia 20 mil crianças por dia no Paraná. Essas ações voltadas à diminuição da desnutrição tinham relação com o desenvolvimento de talentos; segundo Margareth Goldemberg, supervisora de projetos do IAS em 1996, “não adianta dar

oportunidades de desenvolver talentos se um terço das crianças brasileiras são desnutridas” (O INSTITUTO... 1996, p. 5).

Em 1997 o IAS lançou o Programa Acelera Brasil em Belo Horizonte (MG), por meio do qual buscava reduzir as taxas de distorção idade/série no ensino público brasileiro (ROSSETTI, 1997, p. 21). O projeto tinha parceria com a Petróleo Brasileiro S.A (Petrobrás) e almejava, com seu projeto-piloto, atingir 3.500 crianças em 15 municípios nos estados do Acre, Bahia, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Sul e Tocantins. O objetivo era acelerar o aprendizado, corrigir as distorções e diminuir as estatísticas de reprovação e evasão de alunos. Em 2013 o Programa Acelera Brasil atingiu 296 municípios em 16 estados e em 2015 foram 526 municípios em 19 estados (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014).

Em 1997, o discurso de que os recursos públicos eram mal geridos pelo Estado foi atrelado à justificativa de implantação de programas; o Acelera Brasil seria também uma solução para a diminuição dos desperdícios de recursos públicos. Para Antônio Carlos Gomes da Costa, educador e consultor do programa naquele ano, o país gastava cerca de R\$ 2,5 bilhões ao ano com a repetência e os estudantes brasileiros levavam “11,2 anos para concluir os 8 anos do ensino fundamental”. Segundo a mesma reportagem, apenas “40% dos alunos conseguiam terminar o ensino fundamental sem repetir uma série” (ROSSETTI, 1997, p. 21).

O IAS adotou também a educação em período integral como um de seus objetivos para a educação brasileira, e a partir disso conseguiu mais parcerias com secretarias municipais e estaduais, além daquelas já firmadas a partir dos outros programas. O instituto colabora, por exemplo, com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o estabelecimento das diretrizes estaduais para educação em tempo integral em todos os níveis de ensino (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014).

De acordo com o IAS, estão em desenvolvimento modelos pedagógicos de gestão, formação, tecnologia e avaliação. No estado de São Paulo, sua presença em escolas de período integral e nas salas de leitura no ano de 2014 atingiu mais de 330 mil alunos (321.640 para sala de leitura e 18.351 para escola de tempo integral), em 507 municípios e 1.500 escolas, “formando” 2.272 profissionais da Educação para estas atividades (INSTITUTO

AYRTON SENNA, 2014).⁷

Os programas do IAS analisados e avaliados pela produção acadêmica foram lançados entre 1995 e 2009. Depois do Educação pelo Esporte, em 1995, e do Acelera Brasil, em 1997, seguiu-se o lançamento dos Programas Educação pela Arte e Largada 2000, em 1999. O Programa Se Liga foi lançado em 2001, seguido do SuperAção Jovem e do Circuito Campeão, em 2003, Gestão Nota 10, Comunidade Conectada e Escola Conectada, em 2005 e Fórmula da Vitória, em 2009. Outras “soluções educacionais” foram criadas, mas para os fins deste capítulo foram descritas somente as características principais destes (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2011).

Segundo os relatórios anuais do instituto, entre 1994 e 2010 sua atuação atingiu 1.372 municípios brasileiros em 25 estados e Distrito Federal, conforme Tabela 1. Esse número caiu em 2011-2012 para 1.300 e teve redução contínua nos anos seguintes, chegando a 700 municípios atendidos em 2014. O Programa Acelera Brasil foi desenvolvido em 700 escolas em 2013, em 296 municípios e 16 estados, e o Se Liga, em 345 municípios, também em 16 estados (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2013). Em 2014, as “soluções” de políticas de aprendizagem escolar estiveram presentes em 526 municípios de 19 estados.

Tabela 1 – Abrangência dos programas do Instituto Ayrton Senna

Ano/período	Municípios	Estados
1994-2010	1.372	26
2011	1.300	24
2012	1.300	24
2013	1.200	19
2014	700	19

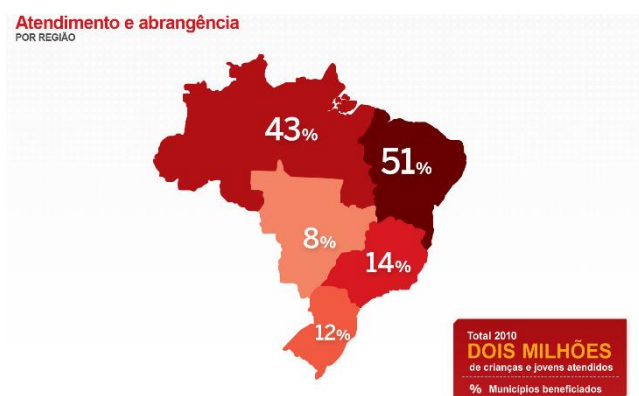
Fonte: o autor, com base em: INSTITUTO AYRTON SENNA (2011, 2012, 2013, 2014, 2015).

Observa-se na Tabela 1 que a abrangência de atuação do IAS está diminuindo nos últimos anos. Talvez seja interessante que futuros trabalhos analisem as causas disso; sabendo que os termos de adesão entre o instituto e os municípios são efetuados por tempo determinado, restaria indagar por que muitos municípios optaram por não continuar com a parceria.

⁷ Segundo dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2014 havia no estado de São Paulo 5.499.971 de alunos matriculados no ensino fundamental regular e 1.927.855 no ensino médio (SÃO PAULO, 2014).

Por meio da Ilustração 1, pode-se observar que a presença do IAS em 2010 – ano em que teve parceria com o maior número de municípios – concentrava-se nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil. De todos os municípios da Região Nordeste, segundo o instituto, pouco mais da metade participou de parcerias com o IAS. Na Região Norte, 43% dos municípios participaram (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2011). Os relatórios subsequentes, de 2011 a 2014, não apresentaram informação sobre a abrangência dos programas por região do Brasil.

Ilustração 1– Abrangência dos programas do Instituto Ayrton Senna em 2010



Fonte: INSTITUTO AYRTON SENNA (2011, p. 1).

A seguir são apresentadas as linhas gerais dos principais programas do IAS, no intuito de respaldar a leitura dos próximos capítulos, nos quais são realizadas as análises das conclusões dos trabalhos que fazem parte do escopo desta pesquisa.

2.1 Programas de alfabetização e correção de fluxo

Os Programas Acelera Brasil (1997), Se liga (2001), Fórmula da Vitória (2009) e Gestão Nota 10 integram a Rede Vencer⁸, visando a corrigir a distorção idade/série nas primeiras séries do ensino fundamental I e, conseqüentemente, os problemas de atraso na alfabetização (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014). Com materiais de apoio próprios e

⁸ “Chamamos de Rede Vencer a articulação conjugada pelo Instituto Ayrton Senna com redes de ensino estaduais e municipais que optaram, ou que venham a optar, por fazer a diferença na vida de seus alunos e de suas comunidades. Ela é uma articulação de compromissos em favor da educação pública brasileira de qualidade, disponibilizando troca de informações, compartilhamento de pesquisas e inovações, de preocupações e dificuldades, transferências e difusão de tecnologias, entre outras iniciativas.” Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:u_QGU9rVBm0J:www.redevencer.org.br/sme/c/ontedoinstitucional/menuesquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew%3FidPaginaItemMenuConteudo%3D4904+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR>. Acesso em: 30 maio 2016.

professores especialmente treinados para tais projetos, almeja-se que crianças que já repetiram mais de dois anos avancem três séries em menos da metade do tempo habitual (LALLI, 2000). Os alunos podem avançar duas séries em um ano. Os dois programas funcionam com, no máximo, 25 alunos por turma, sendo que somente um professor fica responsável por cada uma delas. Até 2015 esses programas atendiam alunos da 2ª à 5ª série, e a partir de 2016 passaram a atender turmas do 3º ao 5º ano (LALLI, 2000).

De acordo com Viviane Senna, os alunos aprovados nas avaliações finais do Programa Se Liga, no decorrer de um ano ingressam no Programa Acelera Brasil, onde poderão voltar para a série correspondente à sua idade após mais um ano de curso; em seguida ingressarão no 6º ano do ensino fundamental II (LALLI, 2000).

O Programa Acelera Brasil começou em 1997 com um projeto-piloto em 14 municípios. A ideia inicial era recuperar o rendimento de alunos da 1ª e 2ª série do ensino fundamental com dois a três anos de atraso escolar (LALLI, 2000). Esse programa atende alunos já alfabetizados, porém atrasados em relação aos alunos da mesma idade; já o Se Liga atende alunos não alfabetizados que também estão atrasados em relação aos outros educandos. Para ingressar nos programas do IAS, os alunos devem passar por avaliações diagnósticas e classificatórias (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

Segundo o relatório de 2011, o Programa Fórmula da Vitória destina-se a alunos do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) que apresentam dificuldades de leitura e defasagem em Matemática. De acordo com o *site* da Rede Vencer, os objetivos desse programa são, em Língua Portuguesa, “ampliar a competência e a eficiência tanto na comunicação oral quanto na escrita e ajustar as competências e habilidades leitora, escritora e de oralidade do aluno no nível de sua escolaridade”⁹; e, em Matemática, “desenvolver a proficiência matemática dos alunos para que conquistem autonomia e continuem seus estudos no fluxo escolar; ajustar as competências e habilidades leitora, escritora e de oralidade do aluno para ler e interpretar um texto de matemática”¹⁰.

⁹ Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:u_QGU9rVBm0J:www.redevencer.org.br/sme/conteudo institucional/menuesquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew%3FidPaginaItemMenuConteudo%3D4904+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 30 maio 2016.

¹⁰ Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:u_QGU9rVBm0J:www.redevencer.org.br/sme/conteudo institucional/menuesquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew%3FidPaginaItemMenuConteudo%3D4904+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR>. Acesso em: 30 maio 2016.

Após serem selecionados a partir de uma avaliação diagnóstica, os educandos ficam um ano nesse projeto, sempre realizado no contraturno, com a proposta de sanar as defasagens e tentar avançar-los para as séries seguintes, ou seja, corrigir a distorção idade/série. Da mesma forma que os programas de alfabetização anteriores, há uma equipe do IAS que supervisiona e apoia os trabalhos dos professores contratados pelos municípios.

Esses programas têm em comum o registro diário dos dados sobre a frequência dos alunos e professores, desempenho nas atividades extraclasse e nas “provas” e anotação da evolução do conteúdo durante as aulas. A partir disso, os dados são repassados para o instituto, que alimenta o banco de dados intitulado Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (Siasi) (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014).

2.2 Programas Gestão Nota 10 (2005) e Circuito Campeão (2004)

Em 2005, o Programa Escola Campeã, que havia sido criado em 2001, foi substituído pelo Programa Gestão Nota 10; este manteve os mesmos objetivos de oferecer “capacitação e ferramentas gerenciais aos diretores de escola e equipes da secretaria de educação” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012). De acordo com o IAS, o gerenciamento da rotina escolar é feita a partir de metas e indicadores.

No ano de 2010 o programa era aplicado em 556 municípios em 19 estados, com destaque para Pernambuco, Piauí e Maranhão, onde, respectivamente, foi implementado em 929, 711 e 622 escolas. Em 2013 atingiu 532 municípios em 15 estados (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

Por meio de reuniões entre as equipes das secretarias e as do IAS são definidas as metas, estratégias e a avaliação dos resultados. Em seu relatório anual de 2014, o IAS afirma que seus programas avançaram ao se alinharem ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 para o ensino fundamental. Mas em 2012 o instituto já havia proposto indicadores e metas que deveriam fazer parte de um plano elaborado pelas escolas e redes de ensino. Eram as metas propostas pelo IAS: cumprimento dos dias/horas letivos (100%); frequência de professores e alunos (mínimo de 98%); reprovação por falta (máximo 2%); alfabetização (mínimo de 95% ao final do 2º ano do ensino fundamental); aprovação do 1º ao 9º ano (mínimo de 95%) e correção de fluxo escolar (mínimo de 95%) (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014).

O Programa Circuito Campeão visa a gerenciar o processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental I. Alia avaliações sistemáticas com a busca pela qualidade do ensino, diferenciando-se dos Programas Acelera Brasil e Se Liga por investir na prevenção do “fracasso” escolar refletido no número elevado de evasão escolar e distorção idade/série (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012). Usando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como parâmetro, tem como objetivos: alfabetizar 95% das crianças no 1º ano do ensino fundamental; ter 98% de frequência dos professores e dos alunos; reprovação por falta de no máximo 2%; e correção de fluxo por 95% durante os prazos das parcerias feitas, que podem variar de acordo com as prefeituras (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

O Programa Largada 2000 foi criado no estado de Santa Catarina em 1999, em parceria do Instituto Ayrton Senna com o Serviço Social da Indústria (Sesi). Devido à sua ampliação a partir da parceria com a empresa Vivo¹¹, em 2013, o IAS alterou seu nome para SuperAção Jovem. Segundo o relatório de 2011, os jovens “passam a aprender por times e, por meio da leitura e da resolução de problemas, criam projetos para solucionar os problemas da escola, da comunidade e da própria aprendizagem” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012, p. 2). Em 2013 o programa foi desenvolvido em 518 municípios em dois estados.

Os Programas Escola Conectada e Comunidade Conectada visam à inclusão digital de alunos e da comunidade de moradores próximos às escolas. A diferença entre eles é que o primeiro é aplicado nas escolas e voltado para “a melhora do rendimento escolar e o segundo em centros de tecnologia digital, sediados em ONGs e em telecentros, oferecendo cursos de capacitação e oficinas (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012, p. 3)

Por fim, a “solução educacional” Educação pela Arte, segundo o IAS, almeja desenvolver “competências” a partir da dança, artes plásticas, cênicas e do canto, que, de acordo com o instituto, “promovem o sucesso na vida profissional e escolar dos alunos” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012, p. 1). Esse programa atingiu seis municípios em quatro estados em 2013. Não se obteve dados referentes a 2014, pois o relatório desse ano não apresentou tais informações.

A produção acadêmica analisada não investigou todos os programas do Instituto. No Quadro 1 observa-se que os trabalhos (dissertações, teses e artigos) focaram os programas de alfabetização/correção idade/série e o Programa Educação Pelo Esporte.

¹¹ Empresa de telecomunicações espanhola.

Esse fato pode ter ocorrido devido à menor abrangência nacional dos outros programas, conforme exposto acima. Dos trabalhos excluídos, duas pesquisas de TCC versavam sobre o Programa Largada 2000/SuperAção Jovem; devido aos critérios de inclusão de trabalhos nesta pesquisa, nem todos os estudos sobre o Instituto Ayrton Senna foram analisados.

Considerando as substituições de nomes dos programas (Gestão Nota 10 e SuperAção Jovem), são seis os estudados pela produção acadêmica (Educação pelo Esporte, Acelera Brasil, Se Liga, Circuito Campeão, Gestão Nota 10, Fórmula da Vitória).

Quadro 1 – Programas desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna

Ano de início	Programa	Programas analisados
1995	Educação Pelo Esporte	X
1997	Acelera Brasil	X
1999	Educação pela Arte	-
1999	Largada 2000	-
2000	Escola Campeã	X
2001	Se Liga	X
2003	Circuito Campeão	X
2003	SuperAção Jovem	-
2005	Comunidade Conectada	X
2005	Escola Conectada	-
2005	Gestão Nota 10	X
2009	Fórmula da Vitória	X

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2016).

Conforme o Quadro 1, percebe-se que, dos 12 programas desenvolvidos pelo IAS, sete foram estudados nos trabalhos analisados nesta dissertação. Os programas estudados são aqueles com maior repercussão na escola, seja em termos da gestão escolar, como o Gestão Nota 10, seja os que envolvem diretamente as atividades de ensino e aprendizagem, como o Acelera Brasil, Escola Campeã, Circuito Campeão e Se Liga.

Finda esta breve exposição dos programas, parte-se para a caracterização das pesquisas acadêmicas, com ênfase em suas conclusões.

3 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O INSTITUTO AYRTON SENNA

Neste capítulo são apresentadas as características das pesquisas, à descrição sucedem-se no capítulo seguinte a análise dos resultados e demais implicações dos estudos. Foram analisadas as similaridades e divergências presentes nas conclusões e resultados a partir de uma descrição detalhada contendo informações como ano de publicação, instituições onde foram produzidos, linhas de pesquisa dos orientadores, programas pesquisados e outros aspectos do IAS e de suas parcerias com municípios, universidades, empresas, governos estaduais etc. Também foi descrita a relação dos pesquisadores com o instituto, e se tiveram alguma participação na elaboração, coordenação e execução de programas e nos fundamentos de conceitos e concepções adotadas.

Grande parte da produção encontrada provém de um projeto nacional de pesquisa interinstitucional sob coordenação nacional das professoras Vera Maria Vidal Peroni e Theresa Maria de Freitas Adrião, vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), respectivamente. Portanto, algumas características dos estudos são decorrentes desse caráter integrado da pesquisa nacional.

A partir do relatório ao CNPq intitulado *Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional* (ADRIÃO; PERONI, 2011a), pôde-se constatar que foram selecionados municípios de cada uma das cinco regiões brasileiras para a realização de estudos de caso, com o objetivo de captar “especificidades relativas às consequências das parcerias firmadas sobre a gestão da educação na esfera municipal” (ADRIÃO; PERONI, 2013, p. 3).

Os estudos produzidos pelo grupo da pesquisa em questão, apesar de inevitavelmente se defrontarem com condições específicas de cada equipe regional, têm aspectos que perpassam todos os trabalhos, como consequência dos objetivos comuns da pesquisa nacional. Sua principal característica foi o levantamento de fontes primárias de cunho documental pelas equipes locais; tais documentos seriam fontes de informação sobre

[...] o processo de formalização e implantação dos Programas Escola Campeã e Gestão Nota 10; as alterações na legislação educacional do município; as formas de contratação e remuneração do magistério; a organização da rede municipal de ensino (matrículas, número de aprovações, reprovações e abandono, resultados no Ideb e [Sistema de Avaliação da Educação Básica] Saeb entre outros aspectos). Atentou-se ainda para informações relativas ao perfil socioeconômico do município. (ADRIÃO; PERONI, 2013, p.5)

Como local/campo de pesquisa, foi selecionada apenas uma escola de cada município participante:

[...] buscou-se selecionar escolas que, favorecendo o desenvolvimento da pesquisa, possuísem diretores em exercício desde a implantação do Programa e que tivessem apresentado melhorias no ensino evidenciadas em indicadores como Ideb e Saeb. (ADRIÃO; PERONI, 2013, p. 5)

A pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas como forma de coleta de dados, que partiram de roteiros definidos

[...] coletivamente, tendo sido depoentes no conjunto dos municípios os seguintes segmentos: responsável pela educação no município e representante de órgão gestor municipal, o gestor da escola pesquisada e o coordenador ou responsável pelo Projeto IAS na unidade escolar. (ADRIÃO; PERONI, 2011a, p. 5)

A fim de complementar os dados obtidos, realizou-se também entrevista com um representante do IAS e a busca de informações sobre a Fundação Ayrton Senna localizada em Londres. A partir disso, a equipe da pesquisa buscou um conjunto de informações referentes à estrutura político-administrativa da escola, os processos de elaboração e implantação de seu projeto político-pedagógico (PPP), os indicadores de desempenho escolar, o *locus* decisório e os segmentos envolvidos na definição de metas, objetivos e estratégias da gestão da escola, e a caracterização do perfil dos educadores (formação, atribuições, salário, seleção, jornada e a existência de premiações ou outras formas consideradas como incentivos) (ADRIÃO; PERONI, 2011a). As pesquisas do grupo nacional foram realizadas entre os anos de 1996 e 2009; o objetivo era estudar as redes municipais desde um ano antes das parcerias, exceção feita ao município de Sapiranga, no Rio Grande do Sul, que iniciou parceria em 1996, mas cujos dados sobre os anos anteriores não foram encontrados.

Essa breve descrição da pesquisa interinstitucional nacional é relevante para o entendimento da produção acadêmica sobre o tema, pois, conforme explicitado, os objetivos, procedimentos metodológicos e pressupostos teóricos (como o que se entende por terceiro setor, parceria público-privada etc.) permeiam todas essas pesquisas. Em decorrência de grande parte dos estudos serem advindos do grupo de pesquisas nacional interinstitucional, denominar-se-á de “não interinstitucionais” as pesquisas que não provêm dele. De maneira concisa, a configuração geral dos trabalhos analisados nesta dissertação pode ser observada na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Pesquisas interinstitucionais e não interinstitucionais sobre o Instituto Ayrton Senna

Tipo	Interinstitucional	Não interinstitucional
Tese	4	2
Dissertação	10	14
Artigo	21	13
Total	35	29

Fonte: o autor com base em dados da pesquisa (2016).

Dos 64 trabalhos encontrados, 54% são provenientes do grupo nacional. Para se chegar a essa constatação, observou-se a lista de integrantes do grupo nacional, conforme o relatório de pesquisa nacional (ADRIÃO; PERONI, 2011a).

3.1 As dissertações: características gerais

Com o objetivo de informar as características gerais das dissertações analisadas neste trabalho, no Quadro 2 estão os dados referentes ao ano de publicação, nomes dos autores e orientadores, título da dissertação, objeto de estudo, período e local das pesquisas.

Quadro 2 – Características gerais das dissertações

Ano	Autor	Título	Orientador	Instituição	Objeto de estudo	Período estudado	Local da pesquisa
2007	Juliano Silveira	Desenvolvimento humano, responsabilidade social e Educação no capitalismo: investigando o Programa “Educação pelo Esporte” do Instituto Ayrton Senna	Mauricio R. da Silva	UFSC	Programa Educação Pelo Esporte	1988	Brasil
2007	Úrsula Adelaide de Lélis	Políticas e práticas do “Terceiro setor” na educação brasileira no contexto da reconfiguração do Estado	Maria Vieira da Silva	UFU	Programa Escola Campeã	2001-2004	Montes Claros (MG)
2007	Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo	Poder local e a gestão da educação municipal no contexto de Altamira-Pará	Ney Cristina Monteiro Oliveira	Ufpa	Programa Rede Vencer	2001-2005	Altamira (PA)
2007	Morgana Domênica Hattge	Escola Campeã: estratégias de governamento e auto-regulação	Maura Corcini Lopes	Unisinos	Programa Escola Campeã	2001-2004	Brasil

Ano	Autor	Título	Orientador	Instituição	Objeto de estudo	Período estudado	Local da pesquisa
2008	Juliana Selau Lummertz	A parceria público-privada na Educação: implicações para a gestão da escola	Vera Maria Vidal Peroni	UFRGS	Acelera Brasil, Circuito Campeão e Gestão	1997-2006	Sapiranga (RS)
2008	Ana Brígida Borges da Rocha	A parceria entre o público e o privado na Educação: implicações do Programa Escola Campeã para a gestão escolar	Regina Cestari de Oliveira	UCDB	Programa Escola Campeã	2001-2004	Campo Grande (MS)
2009	Daniela de Oliveira Pires	A configuração jurídica e normativa da relação público-privada no Brasil na promoção do direito à Educação	Vera Peroni	UFRGS	Rede Vencer	1997-2006	Sapiranga (RS)
2009	Priscila dos Santos Ferreira Dias	Mercado e Educação: a política do Instituto Ayrton Senna no município de Cabedelo/PB	Luiz de Sousa Junior	UFPB	Rede Vencer	2001-2009	Cabedelo (PB)
2009	Suzana Schineider	O projeto-piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos	Iole Maria Faviero Trindade	UFRGS	Circuito Campeão	2007-2009	Rio Grande do Sul
2010	Newton Vasconcelos Pulhez Júnior	Análise da caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos na legislação brasileira no período republicano	Theresa Adrião	Unesp	Terceiro setor tomando o IAS como exemplo	1889-2010	Brasil
2010	Rozilane Soares do Nascimento Queiroz	O papel do Terceiro Setor nas políticas públicas a partir dos anos 1990 no Brasil: análise da parceria Instituto Ayrton Senna e Seduc-TO na oferta dos Programas Se Liga e Acelera Brasil (2004-2009)	Marília Fonseca, José Adelson da Cruz	UFG	Se Liga e Acelera Brasil	2004-2009	Palmas (TO)

Ano	Autor	Título	Orientador	Instituição	Objeto de estudo	Período estudado	Local da pesquisa
2010	João Carlos Macieski Michel	A ação do Instituto Ayrton Senna na gestão das políticas educacionais: alianças sociais e legitimação do gerencialismo na Educação	Regina Célia Linhares Hostins	Univali	Todos os programas	1990-2009	Brasil
2010	Eugênia Moraes de Albuquerque	A implementação do Programa Gestão Nota 10 no Sistema Municipal de Educação em Mossoró/RN (2005-2009)	Antônio Lisboa Leitão de Souza	UFRN	Programa Gestão Nota 10	2005-2009	Mossoró (RN)
2010	Luciano Flávio da Silva Leonídio	Projetos e ações sociais de esporte e lazer: a intervenção do Projeto Santo Amaro e sua dinâmica interinstitucional de parcerias	Iole Maria Faveiro Trindade	Ufpe	Programa Educação Pelo Esporte	1997-2009	Recife (PE)
2010	Ana Mirceia Siqueira Saldanha	“Terceiro Setor”: um estudo sobre o Projeto Santo Amaro (Recife-PE)	Edelweiss Falcão de Oliveira	Ufpe	Programa Educação Pelo Esporte	1997-2009	Recife (PE)
2010	Luana Bergmann Soares	A ação do Instituto Ayrton Senna na Rede Municipal de Educação de Joinville/SC (2001-2008): subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial	Roselane Fátima Campos	UFSC	Programa Escola Campeã Gestão Nota 10	2001-2008	Joinville (SC)
2011	Hildete da Silva Pereira Bolson	A certificação ocupacional de dirigentes escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS: implicações para a gestão escolar (2001-2004)	Regina Cestari de Oliveira	UCDB	Programa Escola Campeã	2001-2004	Campo Grande (MS)
2011	Luciana Cristina Lopes Dantas	Política de gestão escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS: implicações da parceria público-privada (2005-2008)	Regina Cestari de Oliveira	UCDB	Programa Escola Campeã/ Gestão Nota 10	2005-2008	Campo Grande (MS)

Ano	Autor	Título	Orientador	Instituição	Objeto de estudo	Período estudado	Local da pesquisa
2011	Maria Ivânia Almeida Gomes Porto	Instituto Ayrton Senna: quebra de paradigma na gestão pública educacional de Caruaru-PE	Jorge Zaverucha	Ufpe	Programa Gestão Nota 10	2001-2011	Caruaru (PE)
2012	David Santos Pereira Chaves	Instituto Ayrton Senna: resignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do Programa Acelera Brasil	Vânia Cardoso da Motta	Uerj	Programa Acelera Brasil	2009-2012	Rio de Janeiro
2012	Denise Pinheiro	O Programa Gestão Nota 10 do IAS: aproximações com a Gestão da Qualidade Total (GQT) e o Movimento das Escolas Eficazes	Theresa Adrião	Unesp	Programa Gestão Nota 10	1988	Brasil
2013	Ildoana Paz Oliveira	O “Terceiro Setor” e a execução de programas educacionais: a parceria entre o governo do Maranhão e o Instituto Ayrton Senna no Projeto Gestão Nota 10	Adelaide Ferreira Coutinho	Ufma	Programa Gestão Nota 10	2009-2013	Maranhão
2013	Ana Maria Stabelini	A gestão entra em cena: um estudo do Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna	Sandra Aparecida Riscal	Ufscar	Programa Gestão Nota 10	2010-2012	Guariba e São Roque (SP)
2014	Antônio Agostinho da Silva Filho	Parceria público-privada em Educação: análise do Projeto Alfabetizar com Sucesso/Programa Circuito Campeão no município de Surubim/PE	Márcia Ângela da Silva Aguiar	Ufpe	Circuito Campeão	2009-2014	Surubim (PE)

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2016).

Obs: Os autores cujos nomes estão assinalados em negrito participaram da pesquisa interinstitucional.

Observando o Quadro 2, pode-se identificar que dez dissertações são originárias do grupo de pesquisa interinstitucional e que as 24 dissertações foram publicadas entre os anos 2007 e 2014, houve concentração de produções no período de 2007 a 2011 (19 pesquisas).

Em decorrência da orientação do grupo de pesquisas em questão, dez dissertações seguiram o critério de estudar um município por região do Brasil. Entre os 24 trabalhos, cinco dissertações (HATTGE, 2007; MICHEL, 2010; PINHEIRO, 2012; PULHEZ JÚNIOR, 2010; SILVEIRA, 2007) dedicaram-se a estudar aspectos da atuação do IAS que não exigiam estudo de caso em municípios específicos.

Nota-se que a maioria dos programas do instituto foram estudados pelas dissertações; em alguns municípios é possível perceber que houve implementação de um programa apenas, como o Educação pelo Esporte em Recife, o Acelera Brasil no Rio de Janeiro e o Programa Escola Campeã em Campo Grande. Em outros foram efetuados contratos de parceria para que diversos programas fossem desenvolvidos, como no caso de Sapiranga, onde foram pesquisados os Programas Acelera Campeão, Escola Campeã e Gestão Nota 10. Como tema de pesquisa os autores analisaram principalmente as parcerias do IAS com prefeituras, cenário que já era esperado, posto que o instituto realiza parcerias especialmente com essa esfera de governo. Em relação aos programas pesquisados, observou-se concentração do Programa Escola Campeã e do Gestão Nota 10, que substituiu o primeiro em 2004.

As pesquisas abrangeram 12 dos 26 estados brasileiros, com destaque para Pernambuco e Mato Grosso do Sul, onde foram realizadas, respectivamente, quatro e três dissertações. Não houve concentração regional, pois todas as regiões brasileiras foram contempladas, sendo o Nordeste a região mais pesquisada (sete trabalhos), seguida da Região Sul (quatro), Centro-Oeste (três), Sudeste (três) e Região Norte (dois estudos).

A maioria dos estudos mesclou entrevistas semiestruturadas e análise de documentos como procedimentos metodológicos de pesquisa. Os documentos foram os oriundos das parcerias, os chamados “termos de adesão”, as legislações que começaram a surgir a partir dessas parcerias pela influência e exigência do IAS, e as legislações e orientações que dão respaldo à gestão democrática, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) e o PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001). Os termos de adesão e as legislações criadas a partir das parcerias foram os documentos mais analisados, além dos materiais dos programas e documentos do IAS disponibilizados no *site* do instituto. Somente Juliana Lummertz (2008) mesclou entrevistas semiestruturadas com aplicação de questionários e análise de documentos.

Outras pesquisas buscaram averiguar se as metas para a melhoria dos índices educacionais estabelecidas na parceria foram cumpridas (ALBUQUERQUE, 2010; DIAS, 2009; LEONÍDIO, 2010; OLIVEIRA, 2013; PORTO, 2011; ROCHA, 2008; SCHINEIDER,

2009; SILVA FILHO, 2014). Tais autores tomaram como referência, para a realização dos estudos, os dados publicados pelo IAS em seu banco de dados, o Siasi, os dados do Ideb, do Sistema de Estatísticas Educacionais (Edudata) do Inep e informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ao entrevistarem professores, coordenadores, diretores, superintendentes e secretários de Educação, os pesquisadores buscaram avaliar as consequências das parcerias para as rotinas escolares, as secretarias de Educação e diretorias de ensino. Alguns autores procuraram verificar, por meio das entrevistas, se havia resistências por parte dos profissionais da Educação ou se, pelo contrário, eles apoiavam as ações do instituto. Houve também análises de discursos, que visaram a esmiuçar as relações de poder que estariam presentes nos materiais didáticos (SCHINEIDER, 2009), e nos documentos de divulgação do IAS (HATTGE, 2007; PORTO, 2011; STABELINI, 2013). De modo geral, os pesquisadores procuraram nas entrelinhas dos discursos do instituto consonâncias com as orientações de organismos multilaterais e órgãos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Ao considerar os projetos de pesquisa dos orientadores e sua relação com o objeto de estudo dos pesquisadores, observaram-se dois grupos com características distintas: de um lado, os trabalhos que integraram a pesquisa interinstitucional (ao todo dez dissertações), cujos orientadores evidentemente se debruçaram sobre o IAS; de outro, um conjunto de orientadores que não apresentaram em seus Currículos Lattes estudos que versassem diretamente sobre parcerias público-privadas, terceiro setor, Instituto Ayrton Senna, gerencialismo e gestão democrática (Quadro 3). Alguns autores partiram de aspectos específicos dos projetos de pesquisa de seus orientadores, como no caso de Suzana Schineider (2009), que dissertou sobre os materiais didáticos do IAS, sendo que Iole Maria Faviero Trindade, orientadora de sua dissertação, trabalhou principalmente com projetos de pesquisa ligados a alfabetização e letramento. O mesmo aconteceu com Luciano Flávio Leonídio (2010), Maria Ivânia Porto (2011), Ana Mirceia Saldanha (2010), Luana Soares (2010) e Ana Maria Stabelini (2013).

Quadro 3 – Relação de projetos de pesquisa dos orientadores das dissertações

Ano	Autor(es)	Orientador	Projetos de pesquisa do orientador
2007	Juliano Silveira	Mauricio R. da Silva	Análise da proposta de Santa Catarina; Proposta de Santa Catarina: diversidades e desigualdades sociais;

Ano	Autor(es)	Orientador	Projetos de pesquisa do orientador
			Educação não formal: investigando os espaços e equipamentos urbanos para o exercício da cultura lúdica em diferentes classes sociais
2007	Morgana Domênica Hattge	Maura Corcini Lopes	Saberes docentes e aprendizagem na matriz de experiência inclusiva; Educação inclusiva e subjetividades docentes em Portugal; Inclusão: processos de subjetivação docente
2007	Úrsula Adelaide de Lélis	Maria Vieira da Silva	Análise das parcerias firmadas por municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional;
2007	Irlanda S. O. Miléo	Ney Cristina Monteiro Oliveira	A lógica do Programa Mais Educação na configuração da política de educação em tempo integral: análise nas práticas de gestão em escolas municipais em Belém-PA; A lógica dos programas educativos na configuração das políticas públicas educacionais no Brasil e em Portugal: implicações na governação e nas práticas escolares na educação básica
2008, 2011, 2011	Ana Brígida B. da Rocha, Hildete S. P. Bolson, Luciana C. L. Dantas	Regina Tereza Cestari de Oliveira	Planejamento da educação em municípios sul-mato-grossenses: implicações para a gestão democrática e o direito à educação ; Política e planejamento da educação municipal: o processo de implementação do PAR; Plano de Ações Articuladas (PAR): implicações para a oferta e gestão educacional; A política educacional no contexto das relações federativas
2008, 2009	Juliana Lummertz, Daniela de O. Pires	Vera Maria Vidal Peroni	Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional
2009	Priscila dos Santos F. Dias	Luiz de Sousa Junior	Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas; Financiamento da educação: repercussões do Fundef na educação básica na área metropolitana de João Pessoa; A situação do ensino médio noturno no estado da Paraíba
2009, 2010	Suzana Schineider, Luciano F. Leonídio	Iole Maria Faviero Trindade	Projeto integrado de pesquisa – alfabetizações e alfabetismos; O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento; O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização e alfabetismo
2010	João Carlos Macieski Michel	Regina Célia Linhares Hostins	Identidade institucional <i>versus</i> imagem institucional das universidades comunitárias no Sul do Brasil; Desenvolvimento de soluções em interação para jogos digitais acessíveis; Tradução da política de avaliação da pós-graduação nos programas de excelência em Educação (triênio 2010) Políticas públicas de educação inclusiva para o ensino superior brasileiro
2010, 2012	Newton V. Pulhez Júnior, Denise Pinheiro	Theresa Adrião	Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional
2010	Rozilane S. do Nascimento Queiroz	Marília Fonseca e José Adelson Da Cruz	Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas de ensino fundamental; Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR
2010	Eugênia Moraes de	Antônio Lisboa Leitão de Souza	Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios parceiros e a fundação Ayrton Senna para a

Ano	Autor(es)	Orientador	Projetos de pesquisa do orientador
	Albuquerque		oferta educacional no Brasil
2010	Ana Mirceia Saldanha	Edelweiss Falcão de Oliveira	A luta pelos direitos sociais na transição para a democracia: entre a anistia e o fim da ditadura. Pernambuco: 1979-1984; Memória da Escola de Serviço Social de Pernambuco; Lutas sociais e organização das massas: uma perspectiva de emancipação humana
2010	Luana B. Soares	Roselane Fátima Campos	As políticas de expansão da educação infantil a partir da Lei nº 12.796/13: análise das propostas de atendimento para crianças de 0 a 3 anos nas dez maiores cidades do estado de Santa Catarina; Políticas de educação infantil na América Latina – da conformação a transformação: um estudo sobre a educação das crianças pequenas na Bolívia, Equador e Venezuela
2011	Maria Ivânia A. G. Porto	Jorge Zaverucha	O panorama dos homicídios no Nordeste brasileiro (2000-2012); Forças Armadas, Polícia Militar e a militarização da segurança pública no governo pós-José [sic] Inácio Lula da Silva; Juvenile violence, policing and access to justice in Latin America;
2012	David Santos P. Chaves	Vânia Cardoso da Motta	Educação na rota do desenvolvimento: investimento social privado em educação nos arranjos de desenvolvimento da educação; Educação brasileira, questão social e desenvolvimento: implicações de encaminhamentos de políticas públicas compensatórias na educação básica, pela via das parceiras público-privadas com empresários
2013	Ana Maria Stabelini	Sandra Aparecida Riscal	Max Weber, racionalização e educação; Soberania, racionalidade moderna e processo civilizatório; Estado, patrimonialismo e política educacional em São Paulo: a constituição da ordem escolar, a política local e o clientelismo
2013	Ildoana Paz Oliveira	Adelaide Ferreira Coutinho	O financiamento da educação pública: as relações entre Estado e sociedade na formulação e implementação das políticas de educação do campo ; Orçamento e políticas públicas no Maranhão: a execução orçamentária para as políticas de Educação e Saúde a partir da Constituição Federal de 1988
2014	Antônio Agostinho da Silva Filho	Márcia Ângela da Silva Aguiar	Pesquisa de avaliação processual do Programa ProJovem; política municipal de educação e democratização do ensino; A gestão da educação e a qualidade do ensino no contexto da reforma do Estado ; A formação dos administradores da Educação no Brasil

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2016).

Obs: Os autores cujos nomes estão assinalados em negrito participaram da pesquisa interinstitucional.

Dos trabalhos restantes, oito orientadores apresentaram projeto de pesquisa cujos objetos de estudo têm relação com os das dissertações analisadas. A orientadora de Antônio Agostinho da Silva Filho apresentou projeto de pesquisa sobre o Programa Pró-Jovem, do Ministério da Educação (MEC) e os orientadores de Hildete Bolson (2011), Luciana Dantas (2011) e Ana Brígida Rocha (2008), sobre o Programa de Ações Articuladas do MEC.

Marília Fonseca e José Adelson da Cruz, que pesquisam a gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização, orientaram a

dissertação de Rosilane Queiroz (2010). A pesquisa elaborada por Porto (2011), que estudou o Programa Nota 10 em Caruaru, foi orientada por Jorge Zaverucha, cujos projetos de pesquisa mais recentes versaram sobre o panorama dos homicídios no Nordeste brasileiro (2000-2012), Forças Armadas, Polícia Militar e a militarização da Segurança Pública no governo pós-Luiz Inácio Lula da Silva. Os orientadores de Ildoana Paz Oliveira (2013), David Santos Chaves (2012) e João Carlos M. Michel (2010) pesquisaram, respectivamente, a implementação das políticas de educação no campo, as parcerias público-privadas com empresários e as políticas públicas de educação inclusiva.

Estas considerações trazem ao primeiro plano as condições em que ocorreu a produção das pesquisas e como grupos e projetos de pesquisa podem ter influenciado o escopo das dissertações, direcionando para enfoques específicos.

Dos 24 pesquisadores, pelo menos 15 são profissionais da Educação, não tendo sido encontrados dados dos demais nos textos das dissertações. Alguns trabalharam como supervisores escolares (HATTGE, 2007; LÉLIS, 2007b; MICHEL, 2010; PINHEIRO, 2012; SALDANHA, 2010); outros, como diretores (ALBUQUERQUE, 2010; DIAS, 2009), superintendente de Políticas Educacionais (DANTAS, 2011), na secretaria da administração escolar municipal (PORTO, 2011) ou como pedagogo (PULHEZ JÚNIOR, 2010).

3.2 Conclusões e resultados das dissertações

Para Úrsula A. de Lélis (2007b) e Juliano Silveira (2007), tais parcerias transformam em benefícios o que antes eram direitos, autorresponsabilizando os profissionais da Educação e os alunos pelos problemas da educação. Dantas (2011), Denise Pinheiro (2012), Schineider (2009), Silveira (2007) e Soares (2010) destacaram o caráter centralizador dos programas, que transforma os diretores em gerentes e os professores em simples aplicadores dos materiais do instituto.

Para alguns autores, as noções rígidas de controle e sistematização do processo educativo do IAS interferem nas aulas e deslegitimam o saber do professor (CHAVES, 2012; DANTAS, 2011; OLIVEIRA, 2013; QUEIROZ, 2010; SILVA FILHO, 2014; SCHINEIDER, 2009). Isso não impede resistências não organizadas por parte de professores, que se limitaram a ações individuais em sala de aula (SILVA FILHO, 2014; SOARES, 2010). Essa centralização do processo educativo tornou a rotina escolar desfavorável à formação para a cidadania (DIAS, 2009), gerando frustração e *stress* como consequências da intensificação do

trabalho (DANTAS, 2011). Um aspecto dessa condição de trabalho é a cobrança pelo engajamento individual às metas, em detrimento do trabalho coletivo (DANTAS, 2011). A busca incessante por objetivos e metas estabelecidos externamente favoreceu a intensificação do trabalho dos professores, tornando-o alienado, na medida em que há separação entre planejadores (IAS e secretarias de Educação) e executores (professores, alunos, diretores e coordenadores), e controlado pela reorganização dos organogramas da gestão municipal e definição de metas e tarefas para cada profissional (SOARES, 2010).

A perda de autonomia dos diretores, coordenadores e professores foi constatada por alguns autores (DANTAS, 2011; LUMMERTZ, 2008; PIRES, 2009; MICHEL, 2010; OLIVEIRA, 2013; SILVA FILHO, 2014). O PPP também foi influenciado pelo IAS, conforme verificado nas escolas estudadas por Lummmertz (2008) em Saporanga. Por meio de entrevistas, verificou-se em duas pesquisas que houve coação dos diretores para atingirem as metas, com a ameaça constante de perda do cargo (ALBUQUERQUE, 2010; LUMMERTZ, 2008). A parceria com o IAS originou reformas legislativas em Campo Grande (BOLSON, 2011; DANTAS, 2011) e em Joinville, as quais legitimariam profundas mudanças na educação desses municípios por meio de decretos, leis e dos planos municipais de Educação. Chama a atenção o fato de o termo de adesão à parceria com o IAS ter, como um de seus itens, a obrigatoriedade dos municípios selecionarem de forma meritocrática os diretores se quiserem efetuar o contrato. Em seis dissertações foi indicado que antes das parcerias o processo de escolha era realizado pelos prefeitos (ALBUQUERQUE 2010; BOLSON, 2011; DANTAS, 2011; PIRES, 2009; ROCHA, 2008; SCHNEIDER, 2009).

Em todos esses municípios houve mudanças que introduziram três fases para a escolha dos diretores; a última delas seria a certificação ocupacional por meio de um curso de formação de caráter eliminatório. A entidade responsável por essa formação foi a Fundação Eduardo Magalhães, indicada pelo IAS. Em certos aspectos, esse processo seletivo possibilitou a concorrência entre os professores para o cargo de diretor, o que foi um aspecto positivo; porém, foi apontado que os prefeitos ainda influenciavam o processo de escolha, supostamente meritocrática e técnica, que foi de encontro aos princípios da gestão democrática (ALBUQUERQUE, 2010; BOLSON, 2011; DANTAS, 2011; PIRES, 2009; ROCHA, 2008; SCHNEIDER, 2009). Bolson (2011) verificou ter havido a instauração de uma quarta etapa na escolha: após a posse no cargo, o diretor seria semestralmente avaliado e um dos critérios principais seria o cumprimento das metas delineadas pelo IAS. Observou-se

a atuação do diretor diretamente vinculada ao cumprimento de metas e objetivos estabelecidos na parceria entre a prefeitura e o instituto (BOLSON, 2011).

Apesar disso, alguns autores avaliaram como positiva a sistematização dos dados sobre o desenvolvimento dos programas, como, por exemplo, a frequência dos alunos e professores, notas e relatório de atividades diárias, o que permitiu a racionalização das ações, que a partir de então seriam direcionadas para objetivos alcançáveis em prazos relativamente curtos (DIAS, 2009; ROCHA, 2008; SILVA FILHO, 2014).

As ações não se articularam com a cultura escolar e não favoreceram ao aluno tornar-se sujeito de seu processo de escolarização (PINHEIRO, 2012; SILVA FILHO, 2014). Nas parcerias, os professores foram subordinados a todos os outros responsáveis pela educação municipal, inclusive ao IAS (QUEIROZ, 2010). Apesar disso, e contraditoriamente, muitos docentes indicaram nas entrevistas o consenso passivo dos professores e gestores às ações e princípios dos programas (BOLSON, 2011; SCHINEIDER, 2009). Conforme outros autores, este consenso alinhou-se à modalidade privatizante da educação pública. A lógica do capital adentrou as escolas por meio do caráter produtivista das ações do IAS, ao traduzirem, a partir de seus modelos de ensino-aprendizagem, lucro em rendimento escolar (CHAVES, 2012; LÉLIS, 2007; OLIVEIRA, 2013; QUEIROZ, 2010; SOARES, 2010).

As mudanças na cultura escolar foram apontadas em todas as dissertações. Para Queiroz (2010), entre outros autores, houve um alinhamento das ações com as orientações dos organismos multilaterais, como a Unesco e o BM, e o atendimento à responsabilidade empresarial (DIAS, 2009; MICHEL, 2010; QUEIROZ, 2010; SILVA FILHO, 2014). Soares (2010) afirma que o IAS é um braço operativo do capital; outros pesquisadores também apontaram a consonância dos programas com os princípios neoliberais (ALBUQUERQUE, 2010; MICHEL, 2010; SILVA FILHO, 2014; SCHINEIDER, 2009). Um dos sinais de adequação aos códigos neoliberais seriam os sistemas de premiação que favorecerem a competitividade entre os professores e alunos, os quais também seriam compensados com brindes quando atingissem os objetivos expostos pelo instituto (ALBUQUERQUE, 2010; DANTAS, 2011). A competitividade entre alunos e entre escolas, outro “sintoma” de adequação, foi verificada por Bolson (2011), Dantas (2011), Pires (2009) e Rocha (2008). Por tudo isso, muitos autores identificaram o afastamento das redes municipais de Educação dos princípios de gestão democrática (ALBUQUERQUE, 2010; DANTAS, 2011; PIRES, 2009; SALDANHA, 2010; SILVA FILHO, 2014; SCHINEIDER, 2009; SOARES, 2010). Para

Dantas (2011), essas medidas são fragmentadas e não favorecem a cooperação entre os envolvidos e a participação coletiva nas decisões, pois não criaram canais de participação.

Mesmo admitindo que para justificar as parcerias fosse suficiente a melhoria dos índices educacionais¹², alguns críticos das parcerias de redes municipais de ensino com o IAS observam que as metas não foram atingidas em dez municípios estudados, conforme constatado nos estudos de Albuquerque (2010), Dias (2009), Oliveira (2013), Rocha (2008), Saldanha (2010), Silva Filho (2014), Schineider (2009), Soares (2010) e Stabelini (2013), que se propuseram a avaliar os resultados com base nesses índices. As exceções foram as dissertações de Leonídio (2010) e Porto (2011), que identificaram melhorias nos índices educacionais após as parcerias, como será visto adiante.

Entre as análises realizadas pelos pesquisadores, destaca-se a aproximação feita por alguns entre os procedimentos propostos pelo IAS para serem desenvolvidos na escola e aqueles que são característicos do setor privado. Soares (2010) compara o trabalho do professor nesse contexto com o trabalho fabril taylorizado, devido ao controle extremo que é exercido sobre ele, com a obrigatoriedade de se seguir pormenorizadamente o manual do IAS para atingir os objetivos delimitados de forma heterônoma. Para o autor, a Gestão de Qualidade Total (GQT) tem enorme semelhança com o gerenciamento da rotina escolar: os professores, coordenadores e diretores têm agora não somente de executar tarefas didáticas planejadas por outros, mas gerenciar a própria rotina de trabalho por meio de dados estatísticos. Esse ensino *just in time*, como afirma Soares (2010), foi desenvolvido com a clara intenção de instauração do quase mercado na educação pública.

A comparação com o GQT foi o tema central da dissertação de Pinheiro (2012), que objetivou identificar a concepção de gestão do Programa Gestão Nota 10. Além disso, a pesquisadora buscou comparar as bases das ações do instituto com o Movimento das Escolas Eficazes (MEE). Essa semelhança encontra-se na autorresponsabilização dos envolvidos no processo educativo pelo fracasso escolar, principalmente professores e alunos, e na liderança estratégica depositada na figura do diretor, que se torna responsável pelo comprometimento da equipe na busca de resultados e metas a partir das avaliações sistemáticas. Por outro lado, diferentemente das “escolas eficazes” nos Estados Unidos, onde as escolas procuravam criar seus próprios modelos, aqui este modelo tem de ser reproduzido no maior número possível de escolas. O diretor da escola é controlado o tempo

¹²Neste trabalho, o termo “índices educacionais” refere-se às taxas de aprovação/reprovação, à taxa de evasão e à distorção idade/série.

todo por supervisores do IAS e a secretaria de Educação tende a transformar a hierarquia escolar em forma similar à das empresas (PINHEIRO, 2012).

Apesar de somente dez das 24 dissertações estudadas serem de autoria de pesquisadores que compuseram o grupo de pesquisas interinstitucional, 22 dissertações corroboraram conclusões similares às do relatório de 2011, como a centralização da gestão, a falta de transparência das parcerias, a introdução da lógica do mercado ou do quase mercado na educação pública identificado na introdução de códigos empresariais na educação como a meritocracia, a competitividade e a premiação, mudanças nas legislações municipais como exigência do IAS, a redução dos conteúdos às matérias de Português e Matemática, a ênfase nos resultados expressos em dados estatísticos, em índices educacionais e o discurso crítico ao Estado, que seria incompetente para gerir os serviços públicos.

Três das 24 dissertações tiveram objetivos destoantes da maioria, pois pesquisaram outros aspectos do IAS além da sua atuação nas redes públicas de ensino. Pulhez Júnior (2010), que se serviu de pesquisa bibliográfica, documental, e de entrevistas semi estruturadas, analisou todo o aparato legal desde a Constituição de 1891 até o ano de 2002, para distinguir nas legislações desse período como são caracterizadas as instituições privadas sem fins lucrativos, e a partir disso circunscrever o IAS dentro das classificações jurídicas. A caracterização das instituições baseia-se nos Códigos Civis de 1916 (BRASIL, 1916) e 2002 (BRASIL, 2002). No primeiro, estavam caracterizadas as sociedades civis sem fins lucrativos e sociedades com fins mercantis; no segundo, as sociedades passam a integrar as associações, as quais mantiveram a condição de não terem caráter mercantil, e as sociedades civis transformam-se em associações, que, juntamente com as fundações, não têm fins lucrativos, diferentemente das sociedades. No entanto, as instituições privadas podem ter uma caracterização jurídica diferente da razão social. O Instituto Ayrton Senna, apesar de ter essa razão social, juridicamente está caracterizado como uma associação de caráter filantrópico. O autor afirma que “não se encontram leis que se referem especificamente aos institutos” (PULHEZ JÚNIOR, 2010, p.109).

O trabalho de Stabelini (2013) apoiou-se na análise de discurso focalizando as categorias Gestão, Parceria e Justiça Social, encontradas nos materiais de curso e documentos de divulgação do IAS, na ocasião da parceria com os municípios de Guariba e São Roque, ambas no estado de São Paulo. A autora concluiu que os conceitos foram retirados da esfera privada, constituindo discursos empresariais e privatizantes que se “pintam” de caráter democratizante, nos quais a gestão democrática, a participação e a justiça social passam por

reformulações de sentido. Na busca de resultados e metas, reduziu-se o aprendizado à aquisição de habilidades e competências para inserção no mercado de trabalho; a justiça social resume-se a orientações neoliberais que transformam as relações de poder a partir da reconstituição discursiva (STABELINI, 2013). Com origens difusas, tais sentidos, abarcados por velhas categorias, vêm aliados a outras já conhecidas do mundo empresarial, como empreendedorismo, pró-atividade e liderança. Aliás, é no gestor que devem residir os principais atributos do líder: carisma, afetividade, generosidade, sacrifício e pró-atividade, e a partir dele propagam-se subjetividades que fomentam o autogerenciamento dos alunos, professores, gestores e coordenadores. Stabelini (2013) e Hattge (2007) indicaram que, embora as responsabilidades estejam centradas no diretor, elas se têm difundido para toda a comunidade escolar.

Morgana Domênica Hattge (2007) também analisou os discursos presentes nos materiais do Programa Escola Campeã entre 2011 e 2014. Investigou as formas e estratégias de governo que operam sobre os gestores e os sujeitos escolares. Tomando o conceito de *gouvernement* da obra de Michel Foucault, a autora refere-se a ações e estratégias de governar distribuídas pelo tecido social, práticas sustentadas por discursos e saberes que direcionarão as ações dos indivíduos na tentativa de controlar a subjetividade dos alunos, por considerá-la como fator preponderante no aprendizado. Tais estratégias consistem também no emprego da estatística como verdade e obviedade, na ênfase nas metas e em avaliações constantes (HATTGE, 2007). Os materiais utilizados para esta pesquisa foram a agenda do diretor, exemplares do jornal *Escola Campeã* e o manual de implantação do programa. Hattge (2007, p. 82) também conclui que, inseridas no contexto da globalização e do neoliberalismo, “as estratégias de governo são atravessadas pelos discursos empresarial e educacional”. Essas estratégias de condução das ações fomentam a “competitividade explícita entre alunos, professores, escolas e municípios na busca pelo prêmio de Escola Campeã” (HATTGE, 2007, p. 101).

As dissertações tiveram em comum o objetivo de investigar mudanças na rotina escolar e nas ações dos envolvidos advindas da parceria com o IAS. Algumas identificaram concordância por parte de setores da comunidade escolar, com os princípios e orientações do instituto, que para Schineider (2009) favorece o consenso em torno do sistema do capital.

Duas dissertações avaliaram como positivas as ações do chamado terceiro setor, especificamente do IAS. Leonídio (2010) e Porto (2011) trataram diretamente das ações do instituto nos municípios pernambucanos de Recife e Caruaru, respectivamente. A dissertação de Porto (2011) investigou as consequências do Programa Gestão Nota 10 em Caruaru entre os anos de 2001-2011. Para a autora, o modelo de gestão introduzido no município modernizou o

gerenciamento da Secretaria Municipal de Educação (SME) e das escolas e melhorou o controle e a qualidade da escolarização municipal, afastando a burocracia patrimonialista. Por meio de entrevistas e análise de conteúdo dos documentos das parcerias, identificou alterações significativas e, por conta do estabelecimento de metas, os índices de distorção idade/série, evasão e repetência diminuíram e o número de matrículas aumentou durante a parceria (PORTO, 2011). De acordo com a mesma autora, para se chegar a tais índices a sistematização dos dados foi fundamental: o sistema integrado de informações do Siasi teria agilizado a correção de erros, já que semestralmente o IAS avalia os dados e formula questionamentos à SME, para que ela resolva imediatamente. As avaliações externas favorecem a manutenção desse banco de dados e o sistema de premiações motiva os profissionais da educação, juntamente a esses fatores o estímulo à discussão interna entre os atores que fazem parte do processo estimularia também a adesão à mudança na gestão municipal. A autora conclui que o poder público não tem condições de melhorar de forma isolada as necessidades da educação e que o modelo do IAS deve ser replicado em outros municípios (PORTO, 2011).

Ao avaliar a parceria feita entre o IAS e a Universidade Superior de Educação Física de Pernambuco para o desenvolvimento do Projeto Santo Amaro (PSA) em Recife, Leonídio (2010) afirma que ela foi bastante exitosa, pois ambas as instituições conseguiram atingir seus objetivos. O PSA é responsável por oferecer opções de esporte e lazer para a comunidade do bairro homônimo ao projeto, onde o IAS realizou ações do Projeto Educação pelo Esporte, que naquele momento ainda estava em fase de construção. A parceria foi efetuada entre 1997 e 2009 e, segundo o autor, resultou no aumento da oferta de esporte e lazer, incremento de recursos financeiros e materiais e da formação continuada, além da contribuição na formação de estudantes universitários envolvidos no projeto por meio do intercâmbio com outras universidades. Ela possibilitou também ao PSA organizar e sistematizar uma proposta metodológica voltada à perspectiva do “esporte como veículo de formação educacional e social e perenidade no pagamento de bolsas-auxílio” (LEONÍDIO, 2010, p. 115). O autor, no entanto, faz ressalvas à parceria. Para ele, o IAS foi mais beneficiado do que o PSA, pois este já estava consolidado antes da parceria com o instituto; além disso, a parceria serviu para a afirmação institucional do IAS, que reformulou seu programa de esporte a partir do projeto.

As dissertações de Leonídio (2010) e Porto (2011) identificaram mudanças de formas distintas: para esta, houve modificações nas ações, no cotidiano e nas consciências dos atores envolvidos no processo, e justamente por isso houve alterações positivas nos índices; já para Leonídio (2010), ocorreram mudanças somente nos índices, uma vez que o PSA já estava

consolidado antes da parceria do IAS com a Universidade Superior de Educação Física de Pernambuco.

Enfim, de acordo com as duas pesquisas ocorreram mudanças culturais que favoreceram a melhoria dos índices educacionais. As outras 22 dissertações avaliaram os programas do instituto como contrários ao desenvolvimento da gestão democrática por seu caráter centralizador e de controle sistemático sobre as ações dos profissionais envolvidos, de modo a cercear a autonomia pedagógica do professor e intensificar seu trabalho.

3.3 As teses: características gerais

No Quadro 4 a seguir, pode-se identificar que quatro das teses (COMERLATTO, 2013; GUTIERRES, 2010; MILÉO, 2013; POJO, 2014) são de autores que integram as equipes estaduais do grupo de pesquisa interinstitucional. Publicadas entre os anos de 2010 e 2014, essas pesquisas estudaram as parcerias entre o IAS e os municípios de Santarém, Altamira, Benevides, Joinville, Cáceres e Cuiabá, no período de 1996 a 2012. Considerando que o Gestão Nota 10 integra a Rede Vencer, esse programa foi estudado por quatro das seis pesquisas; os outros programas estudados foram Se Liga, Acelera Brasil e Circuito Campeão.

Quadro 4 – Informações gerais sobre as teses

Ano	Autor	Título	Orientador	Instituição	Objeto de estudo	Período estudado	Local da pesquisa
2010	Dalva Valente Guimarães Gutierrez	A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional	Vera Maria Vidal Peroni	UFRGS	Programa Gestão Nota 10	1996-2006	Altamira (PA)
2013	Walter Paixão de Sousa	O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a educação em Santarém/PA	Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	Ufpa	Programa Gestão Nota 10	1997-2013	Santarém (PA)
2013	Luciani Paz Comerlatto	A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público-privado	Vera Maria Vidal Peroni	UFRGS	Programa Gestão Nota 10	2000-2008	Joinville (SC)
2013	Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo	Sistemas municipais de ensino e o Instituto Ayrton Senna na Amazônia paraense	Antônio Chizzotti	PUC-SP	Programa Rede Vencer	2007-2011	Altamira (PA) e Santarém (PA)

Ano	Autor	Título	Orientador	Instituição	Objeto de estudo	Período estudado	Local da pesquisa
2014	Maria Clara Ede Amaral	Relações público-privado na educação de Mato Grosso	Luiz Carlos de Freitas	Unicamp	Se Liga, Acelera Brasil, Circuito Campeão	2007-2008	Cacéres (MT) e Cuiabá (MT)
2014	Oneide Campos de Pojo	A parceria público-privada do Instituto Ayrton Senna e a prefeitura municipal de Benevides-PA: entre os desafios (pro) postos e os limites da realidade	Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	Ufpa	Acelera Brasil e Se Liga	2010-2012	Benevides (PA)

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2016).

Obs: Os autores cujos nomes estão assinalados em negrito participaram da pesquisa interinstitucional.

Todos os orientadores apresentaram pesquisas sobre a temática. Dalva Gutierrez (2010) e Luciani Comerlatto (2013) foram orientadas por Vera Maria Vidal Peroni; Walter Sousa (2013) e Oneide Pojo (2014), por Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos. A pesquisa de Maria Clara Amaral (2014) teve a orientação de Luiz Carlos de Freitas, cujo principal eixo de estudos é a análise de sistemas educacionais, tendo publicado diversos artigos sobre os chamados “novos reformadores” da educação (FREITAS, 2012). Antônio Chizzotti, que orientou a tese de Irlanda Miléo (2013), desenvolve pesquisa sobre políticas da Educação e sistemas de ensino brasileiro, escreveu artigos sobre o IAS em parceria com orientandos e outros pesquisadores e seu foco de pesquisa perpassa as novas relações entre a iniciativa privada e a escolarização pública.

Nos procedimentos metodológicos em geral, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observações de campo e análises de documentos oficiais. Isso se deve ao fato de quatro das seis teses serem oriundas do grupo de pesquisa interinstitucional, que utilizou tais procedimentos metodológicos. Pojo (2014), que foi integrante desse grupo, realizou estudo de caso com observação não participante e realizou entrevistas semiestruturadas com 18 profissionais de escola na cidade de Benevides. Amaral (2014), que não fez parte da pesquisa interinstitucional, realizou entrevistas individuais e com grupos focais utilizando também ferramentas de análise de conteúdo para os documentos oficiais. Todos os autores fizeram entrevistas semiestruturadas aliando esse procedimento à análise de conteúdo de documentos oficiais, como a atual LDB (BRASIL, 1996) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988), muitas vezes para revelar as contradições das parcerias, pois, segundo os pesquisadores elas prejudicaram a autonomia do professor, na medida em que estes devem reproduzir em sala de aula as orientações do IAS.

Constatou-se, a partir da leitura das teses, que todos os pesquisadores foram professores da rede pública de ensino, alguns antes do doutorado, outros durante sua realização. Esta informação foi encontrada com mais frequência nas introduções dos trabalhos, nas quais os autores buscaram justificar o interesse pelo tema. Gutierrez seguiu carreira como professora da rede estadual no município de Barcarena (PA), assumiu a SME de Belém (1997 a 2000) e foi integrante da Undime. Pojo foi coordenadora pedagógica da secretaria de ensino de Belém, professora das séries iniciais no mesmo município e, até a conclusão da tese, em 2014, atuava no magistério, com 20 anos de serviço. Amaral é professora de educação básica na rede pública de ensino em que realizou sua pesquisa (Cáceres e Cuiabá) desde 2000, lecionou no ensino fundamental e no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (Cefapro), onde foi professora formadora na área de uso das tecnologias em Educação. Comerlatto (2013) foi professora da rede municipal de Viamão (RS), portanto, não pesquisou a rede de ensino do estado onde trabalhava. Miléo (2013) e Sousa (2013) não informaram os estados onde lecionavam; a primeira informou apenas que é professora da educação infantil.

3.4 Conclusões e resultados das teses

As teses convergiram em diversos pontos sobre as atuações do IAS, principalmente quanto à ineficácia da aplicação dos programas, que não conseguiram alcançar os objetivos estipulados nas parcerias.

Ao pesquisar as consequências do Programa Gestão Nota 10 no sistema educacional de Santarém, Sousa (2013) chegou à conclusão de que houve a introdução de conceitos de mercado na escolarização pública, seja na busca por maior eficiência e eficácia das ações, seja almejando a melhora dos dados referentes ao desempenho dos educandos nas avaliações externas, ou na diminuição da evasão escolar, da distorção idade/série e do número de reprovações. Mas, não foi discutido pelo autor em que medida essas categorias são originais de um suposto setor ou âmbito denominado mercado, de onde se difundiriam, adentrando o espaço escolar. Ao analisar a parceria no que se refere ao trabalho do professor, o autor considerou-o alienante, pois o docente deveria seguir o “manual” elaborado pelo IAS, cuja eficácia nunca é questionada pelos membros do Poder Público. Eventuais insucessos são de responsabilidade do professor, que nos discursos dos intelectuais do IAS, pode ter sido mal preparado ou mesmo não ter seguido corretamente as instruções dos coordenadores pedagógicos das escolas e do instituto (SOUSA, 2013). Embora o autor considere que isso

intensifica o trabalho do professor, nas entrevistas que realizou com 21 profissionais da Educação (professores, membros do conselho de controle social, pedagogos, diretores e coordenadores) os profissionais deixaram transparecer que foram cooptados pelos códigos do mercado, ao revelarem consenso passivo às ações do instituto e apoiarem a sistematização do controle sobre seu trabalho (SOUSA, 2013).

No entanto, o principal questionamento da pesquisa de Sousa (2013) foi se a possibilidade de formação para a cidadania foi afetada pela aplicação do Programa Gestão Nota 10 em Santarém. Segundo o autor, a gestão democrática, que exige a participação de todos nas decisões, não foi possível, visto que o planejamento é centralizado pelo IAS, que se exime da responsabilidade pelos resultados, mas controla pormenorizadamente todas as fases dos processos de ensino-aprendizagem. Para o pesquisador, essa parceria favoreceu a manutenção do sistema do capital, principalmente pelo fato de o programa do IAS não incentivar o desenvolvimento do conhecimento crítico ao ressignificar a função social da escola, alienando os professores do sentido de seu trabalho e transformando os educandos em meros tarefeiros, com a preocupação de apenas melhorarem os índices educacionais para o alcance das metas (SOUSA, 2013). Nesse contexto, o processo educativo fica reduzido à preparação para a realização de avaliações externas que indicam, na concepção do IAS, a qualidade da educação realizada nas escolas.

As conclusões de Amaral (2014), Comerlatto (2013), Gutierrez (2010), Miléo (2013) e Pojo (2014) convergem em alguns pontos com as de Sousa (2013). Entre elas, destaca-se que as metas propostas pelo próprio instituto não foram alcançadas em nenhum município pesquisado; aponta-se ainda o desenvolvimento de uma cultura da competência em detrimento da formação para a cidadania e a ênfase na quantidade sem levar em conta a qualidade. Por exemplo: aprovam-se os alunos sem que tenham aprendido o mínimo do conhecimento socialmente produzido como forma de melhorar os índices de aprovação. Sousa (2013) também constatou em sua pesquisa que os professores trabalham com os alunos basicamente conteúdos que caem nas avaliações externas, como a Prova Brasil.

Comerlatto (2013), que avaliou a aplicação do Programa Gestão Nota 10 no município de Joinville entre os anos de 2000 e 2008 por meio de entrevistas semiestruturadas com a secretaria de Educação do município, o gerente de ensino, superintendentes, diretores de escolas e professores dos anos iniciais, chegou à conclusão de que esse tipo de gestão gerencialista provoca o “esvaziamento da gestão democrática da educação, negando a condição humana de sujeito histórico social, reduzindo-o à coisificação humana. O Estado

passa a ser um facilitador da lógica do capital na gestão pública” (COMMERLATTO, 2013, p. 25). Na conclusão da autora, que converge com a de Sousa (2013), as ações do IAS legitimam e promovem os interesses da classe dominante, que, organizando o consenso, almeja tornar-se hegemônica no interior da sociedade civil. Comerlatto (2013) indica ainda que ocorreu, no caso da parceria em Joinville, um processo de alienação do trabalho do diretor, que tornou sua atividade mera execução de tarefas heterônomas.

Amaral (2014), Gutierres (2010), Miléo (2013) e Sousa (2013) chegaram a essa mesma conclusão sobre a precarização do trabalho dos diretores e dos professores. Miléo (2013) identificou essa precariedade na baixa remuneração, no fato de que muitos profissionais da rede pública de ensino de Altamira e Santarém não são concursados. Também considerou como parte da precarização do trabalho do professor o alto nível de diretividade e controle externo das ações, que, aliadas a uma busca extenuante pelo cumprimento das metas, afetariam, também segundo Gutierres (2010), a saúde desses trabalhadores, causando depressão, *stress* e outras doenças.

De acordo com Sousa (2013), os contratos temporários a que os profissionais de Santarém são submetidos representam uma forma de precarização do trabalho, mas o autor também identificou outras formas de precarização nas escolas rurais da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, como falta de água e de equipamentos multimídia o que dificulta o trabalho docente. Amaral (2014) também indicou que a precariedade do trabalho dos profissionais da Educação em Cáceres e Cuiabá seria decorrente da intensificação e sobrecarga do trabalho, mediante a cobrança incessante para o cumprimento das metas estabelecidas pelo IAS e ao caráter temporário dos contratos.

Para controlar e avaliar os responsáveis pelas atividades educativas no marco do escopo do projeto em desenvolvimento, o IAS e os parceiros públicos (as redes municipais de ensino) tomam como referência os resultados do Ideb, do Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo Inep e das avaliações estaduais e nacionais, como o Saeb e a Prova Brasil, os quais são complementares e integram o Ideb (GUTIERRES, 2010). Assim, Amaral (2014), Comerlatto (2013), Gutierres (2010), Miléo (2013), Pojo (2014) e Sousa (2013) utilizam esses dados para verificar se as metas propostas pelo IAS foram cumpridas no final do contrato de parceria com as prefeituras. Para eles, e mais explicitamente para Sousa (2013) e Gutierres (2010), são índices que mudam a função social da escola ao tentarem quantificar o ensino-aprendizagem, concentrando a avaliação em duas disciplinas (Matemática e Português) e incentivando a competição entre as escolas,

tal qual empresas no mercado, tornando os alunos meros executores de exames e prejudicando a formação para o senso crítico.

Amaral (2014) estudou as parcerias entre o IAS e a Fundação Cesgranrio com as prefeituras municipais e se concentrou nos índices entre 2007 e 2008. Nessas redes foram aplicados os Programas Se Liga e Circuito Campeão. Para a pesquisadora, em nenhuma parceria estudada os índices de evasão escolar, reprovação e distorção idade/série propostos pelo IAS foram alcançados e, independentemente dos resultados finais, dificilmente haveria a possibilidade de medir exatamente a influência do IAS na melhoria ou não desses índices, pois antes das parcerias e no decorrer delas outros projetos foram desenvolvidos na educação municipal. A pesquisadora informa que os índices da educação dos municípios estudados já vinham melhorando antes da parceria, o que também estava acontecendo em nível nacional. Amaral (2014) assinala que uma das políticas públicas que incidiu na diminuição das taxas de distorção idade/série, reprovação e evasão escolar foi a municipalização do ensino, que, ao aliar a taxa de matrículas ao repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), trouxe mais recursos financeiros às escolas, comparando com a situação anterior a esse processo. Com o aumento das matrículas no sistema municipal de Educação de Cáceres e Cuiabá, no Mato Grosso, os recursos aumentaram e a palavra de ordem da gestão municipal foi diminuir as taxas de distorção idade/série, de reprovação e de evasão escolar.

Uma questão crucial surge para Amaral (2014): o que motivaria tais parcerias no discurso dos responsáveis pelas políticas públicas, como prefeitos, vereadores e secretários de Educação? Para ela, a justificativa principal seria o ingresso desses municípios em redes de relações, pois, juntamente com o IAS, dezenas de empresas legitimariam as políticas públicas, atendendo a uma demanda de descentralização da gestão na Educação, ao transferir a responsabilidade para setores da sociedade civil.

A municipalização do ensino e suas consequências para a escola pública foram pesquisadas por Gutierrez (2010), que estudou a parceria entre o IAS e a SME de Altamira, no Pará, entre os anos de 1996 e 2006, e a política de gestão dela oriunda. A autora afirma que a política de gestão foi redirecionada pela parceria com o IAS, contrariando o previsto no PNE 2001-2010, ao ter a gestão empresarial como referência em detrimento da gestão democrática. Por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores, professores, membros do sindicato dos professores e conselheiros educacionais, a pesquisadora constatou que há uma busca incessante dos profissionais da Educação envolvidos nas parcerias por aumentar a

produtividade e alcançar as metas e resultados esperados, o que gera uma tensão constante entre os profissionais (GUTIERRES, 2010). A autora faz ainda uma consideração a respeito do discurso meritocrático advindo dessas parcerias, para o qual o desempenho positivo dos alunos derivaria de maiores esforços por parte deles e pela adesão dos sistemas municipais a “soluções” supostamente eficazes de gestão e de ensino-aprendizagem. Para Gutierres (2010), essa forma de conceber a questão do desempenho dos estudantes desconsidera o contexto socioeconômico dos alunos e sua influência no contexto do capitalismo para a manutenção das diferenças no desempenho escolar, já que ambos os contextos não podem ser dissociados.

Assim, o acesso à educação pode ser maior ou menor, a apropriação do conhecimento pode também variar para menos ou para mais, mas as condições de desigualdade social e econômica, matriz dessas e de outras desigualdades, prevalecem, desafiando as medidas de caráter administrativo. (GUTIERRES, 2010, p. 323-324)

Ainda segundo Gutierres (2010), a própria democratização da educação teria seus limites nessas desigualdades, e a municipalização do ensino, aliada a interferências do chamado terceiro setor, não conseguiu, pelo menos em Altamira no período estudado, desvencilhar-se de tais variáveis. Sua pesquisa indicou também a contradição entre o aumento dos recursos – o que poderia significar maior possibilidade de se estabelecer, nos sistemas de educação municipal uma gestão mais democrática pela proximidade da gestão com as demandas do município – e a busca por essas parcerias que afetam a autonomia da gestão municipal e da escola e transferem capitais para a iniciativa privada. Isso ocorre de diversas formas, seja na isenção de impostos às empresas que doam capitais a entidades do chamado terceiro setor, seja por uma espécie de favorecimento, também apresentado por Sousa (2013) quando afirma que o assessoramento do IAS, assim como a compra de materiais didáticos em Santarém, foram financiadas com dinheiro público repassado para empresas indicadas pelo instituto.

Para Gutierres (2010), ao tentar desvincular a melhoria dos índices educacionais da esfera econômica e social o IAS torna-se coerente com as mudanças neoliberais no Estado brasileiro a partir dos anos 1990, influenciadas pelo neoliberalismo e pela chamada “terceira via”. Isso pode ser constatado nos 22 indicadores de gestão propostos pelo instituto, nos quais o plano de carreira dos professores tem de ser alterado para não mais vincular tempo de serviço e titulação a aumentos salariais, privilegiando a criação

[...] de “incentivos relacionados ao desempenho escolar e do professor e o pagamento por nível de atuação e não por nível de formação” [...] Tais orientações do IAS alinhavam-se com as críticas elaboradas pelos teóricos da Reforma do Estado que estimulavam a minimização dos gastos com

serviços públicos e repercutiram no terceiro Plano de Carreira dos professores da rede municipal de Altamira, aprovado por meio da Lei nº 1.553 de 09 de Junho de 2005. [...] Se antes, portanto, a valorização do professor envolvia preocupações sobre suas condições de trabalho e de salário, a partir da parceria com o IAS o desempenho, o autoaperfeiçoamento profissional e a produtividade do trabalho do professor associado ao alcance de metas e resultados se transformam nos temas centrais. (GUTIERRES, 2010, p. 332-333)

Ao estudar a aplicação dos Programas Se Liga e Acelera Campeão entre 2010 e 2012 em Benevides (PA), por meio de observação de campo e de entrevistas semiestruturadas com professores, supervisores, diretores e ex-secretários da Educação, Pojo (2014) constatou que, além de as metas não terem sido atingidas, descortinou-se um processo de mudança cultural nas escolas envolvidas através do “empresariamento” da educação, que altera a alma da escola e a natureza de sua função ao mudar a forma de consciência das pessoas, “pois valoriza princípios como o produtivismo, a individualidade, a concorrência e a redução dos conhecimentos à disciplinas de Português e Matemática” (POJO, 2014, p. 182). Há o ingresso de uma lógica da meritocracia e da cultura de resultados em detrimento da formação para a cidadania, a intensificação do trabalho do professor e um modelo de gestão que não considera os princípios da gestão democrática, conforme previsto na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. Pojo (2014) considera que essa condição de funcionamento da escola está inserida no processo de redefinição do papel do Estado ocorrido a partir dos anos 1990.

Miléo (2013) afirmou que nesse processo de mudança da função social da escola o consenso passivo dos profissionais da Educação à cultura do desempenho demonstra que o discurso do IAS tem conseguido que eles contribuam ativamente para a difusão da linguagem técnica e gerencial, cuja força reside nos critérios de qualidade. Para o instituto, tais medidas são unicamente técnicas e não políticas, são instrumentos de gerência que trariam maior eficiência e eficácia para a gestão educacional (MILÉO, 2013). Em Santarém-PA e Altamira-PA, entre os anos 2007 e 2011, os programas da Rede Vencer estudados pela autora não conseguiram atingir as metas de redução da taxa de evasão e distorção idade-série, apesar da diminuição do número de reprovações. Segundo os entrevistados, as ações trouxeram alguns pontos positivos, como a maior sistematização do controle dos dados (frequência, notas) e a cooperação entre os profissionais da Educação em busca de melhorias no sistema de ensino municipal; no entanto, esses avanços devem ser relativizados diante do descomprometimento ético e político do Poder Público, e não considerados a única ou a melhor solução para os problemas educacionais (MILÉO, 2013).

Para a maioria dos pesquisadores, as ações do IAS tiveram influência real na organização do trabalho pedagógico das escolas, pois modificaram a rotina escolar assim como a forma do ensino-aprendizagem. Esta veio atrelada a uma intensificação do trabalho do professor, que passou a ser controlado por cronogramas a serem meticulosamente seguidos para o alcance das metas. De acordo com os autores, o contexto dessas ações é de precarização do ensino público, com corte de recursos, parcerias público-privadas que desconsideram a realização da gestão democrática, introdução de valores de mercado nas escolas, como a meritocracia, a competitividade entre as escolas e entre os alunos, e inserção de discursos neoliberais, minimizando o efeito negativo da falta de recursos sobre a educação pública.

Foi recorrente nas teses a avaliação negativa dos programas do IAS, que, apesar de em alguns casos – em especial em Altamira (GUTIERRES, 2010) – ter elevado os índices de desempenho educacional, trouxeram influências prejudiciais à gestão democrática e ao ensino voltado para a formação da cidadania e ao conhecimento crítico. E, mesmo que os índices tenham melhorado, para Amaral (2014) não se pode afirmar que isso se deve exclusivamente às ações do IAS, já que concorreram para sua elevação ou queda diversos fatores e políticas públicas. É o caso, por exemplo, da municipalização, citada por Gutierrez (2010) e que trouxe mais recursos à educação de Altamira.

3.5 Os artigos: características gerais

No caso dos artigos, a análise recaiu especialmente sobre as conclusões, pois nessa modalidade de produção científica não constam os nomes dos orientadores das pesquisas e, muitas vezes, as opções metodológicas não são explícitas. Outro motivo para essa ênfase foi que o número de trabalhos encontrados dificultaria encontrar outros aspectos das pesquisas e analisá-los de forma satisfatória. Enfim, a descrição detalhada dos artigos, a seguir, objetivou também preparar o terreno para que fossem relacionados com as teses e dissertações.

Os 34 artigos analisados neste trabalho foram publicados em 32 periódicos diferentes. Do total, 21 foram escritos por autores integrantes do grupo de pesquisa interinstitucional. Muitos deles foram produzidos por mais de um autor e em alguns casos são assinados por pós-graduandos e os orientadores de suas teses ou dissertações.

Com base no Quadro 5, a seguir, podemos notar que os artigos foram publicados entre 2002 e 2015, período maior do que o das dissertações e teses. Porém, observa-se que há uma concentração entre 2010 e 2014, período em que foram publicados 28 artigos. Quanto à correspondência entre os tipos de publicação, apenas Miléo aparece nos três quadros, tendo publicado dissertação, tese e artigo sobre o IAS. Publicaram dissertações e artigos: Daniela de Oliveira Pires, Hildete da Silva Pereira Bolson, Luciana Cristina Lopes Dantas, David Santos Pereira Chaves, Juliana Selau Lummertz e Juliano Silveira. Publicaram teses e artigos: Luciani Comerlato, Dalva Valente Guimaraes Gutierrez e Maria Clara Ede Amaral.

A constatação de que 24 artigos não correspondem a divulgações das dissertações e teses encontradas no levantamento bibliográfico poderia significar, à primeira vista, que são produções independentes dos objetos de estudo dos primeiros níveis de pesquisa; contudo, numa análise mais detida observou-se que muitas são publicações das coordenadoras do grupo de pesquisa interinstitucional e de alguns intelectuais ligados ao IAS. Não obstante, foram encontrados artigos escritos por pesquisadores não ligados a nenhum dos dois grupos citados anteriormente.

Os artigos escritos por autores que integraram o grupo de pesquisa interinstitucional apresentaram as mesmas conclusões que as do relatório da pesquisa publicado em 2011.

Quadro 5 – Características gerais dos artigos sobre o Instituto Ayrton Senna

Ano	Autor	Título	Periódico	Objeto de estudo	Período	Local da pesquisa
2002	João Batista Araújo e Oliveira	Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000)	Cadernos de Pesquisa	Acelera Brasil	1997-2000	24 municípios
2003	Ivan Pricolli Calvo	Instituto Ayrton Senna: Avaliação de Desempenho do “Programa Acelera”: um estudo de caso	OEI: Revista Iberoamericana de Educación	Programa Acelera	1995-2003	São Vicente (SP)
2006	Vera Maria Vidal Peroni	Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública	EccoS – Revista Científica	Rede Vencer	1995-2006	Brasil
2007	Lígia Gomes Elliot, Christina M. Teixeira da Silva e Ângela Garrancho da Silva	A qualidade do Programa Escola Campeã: avaliação externa de gestão e eficiência	Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	Programa Escola Campeã	2000-2004	escolas de 33 SME
2008	Andreia Pereira de Almeida, Gelson Silva	Programa Escola Campeã na gestão escolar: o hibridismo entre a racionalidade	Revista Gestão e Tecnologia	Programa Escola Campeã	2000	Serra (ES)

Ano	Autor	Título	Periódico	Objeto de estudo	Período	Local da pesquisa
	Junquilha e Susane Petinelli Souza	burocrática e uma “anarquia organizada”				
2009	Vera Maria Vidal Peroni et al.	Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil	Educação: Teoria e Prática	Terceira via e terceiro setor	1985-2009	Brasil
2010	Antônio Glauber Alves Oliveira et al.	A participação do setor privado na gestão do Sistema Municipal de Educação em Teresina-PI: o caso do Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna	Jornal de Políticas Educacionais	Implicações para a gestão do sistema municipal de ensino	2001-2007	Teresina (PI)
2010	Regina Tereza Cestari de Oliveira, Hildete da Silva Pereira Bolson, Luciana Cristina Lopes Dantas	Política de gestão da educação municipal: implicações para a direção escolar	Série Estudos UCDB	Escola Campeã	2001-2004	Campo Grande (MS)
2010	Margarita Victoria Rodríguez et al.	Formação e avaliação de diretores de escolas no âmbito da parceria entre municípios e o Instituto Ayrton Senna	Educere et Educare: Revista de Educação	Escola Campeã	2001-2004	Campo Grande (MS)
2010	Juliano Silveira	Responsabilidade social, ONGs e esporte: o caso do Instituto Ayrton Senna no Brasil	Ensaio alternativos latino-americanos de Educação Física, Esportes e Saúde	Educação pelo esporte	1995-2010	Brasil
2010	Daniela de Oliveira Pires, Vera Maria Vidal Peroni	Terceira Via e Terceiro Setor: aspectos jurídicos e consequências para a política educacional brasileira	Políticas Educativas	Acelera Brasil	1997-2006	Sapiranga (RS)
2011	Claudemiro Godoy do Nascimento	Neoliberalismo, Estado e terceiro setor: uma análise do Programa “Se Liga Goiás”	Revista Urutágua	Se Liga e Acelera	2004	Itaberaí (GO)
2011	Vera Maria Vidal Peroni, Maria Raquel Caetano	Redefinição no papel do Estado e a política educacional brasileira	Educação e Humanismo	Circuito Campeão	2007	Rio Grande do Sul
2011	Theresa Adrião e Vera Peroni	Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre dez estudos de caso	Práxis Educativa	Gestão Nota 10 e Escola Campeã	-2009	SP, MG, PR, RS, SC, MS, MT, PI, PA e RN
2012	Vera Maria Vidal Peroni, Maria Raquel Caetano	Redefinições no papel do Estado e a política educacional brasileira	Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade	Circuito Campeão	2007	Rio Grande do Sul
2012	Marilda de Oliveira Costa et al.	Implicações da parceria público-privada para a gestão e autonomia da educação no município de Cáceres-MT	Revista da Faculdade de Educação	Programa Gestão Nota 10	2005-2009	Cáceres (MT)
2012	Dalva Valente Gutierrez	A municipalização do ensino e a democratização educacional no município de Altamira (PA)	Educação em Foco	Programa Escola Campeã	1996-2006	Rede municipal de Altamira

Ano	Autor	Título	Periódico	Objeto de estudo	Período	Local da pesquisa
						(PA)
2012	Vera Maria Vidal Peroni, Juliana Selau Lummertz	A parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Rede Municipal de Ensino de Saporanga	Revista da Faculdade de Educação	Programa Gestão Nota 10	1997-2007	Saporanga (RS)
2012	Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo, Antônio Chizzotti	Da Escola Campeã ao Programa Rede Vencer: um olhar sobre suas repercussões na gestão e na organização curricular e pedagógica da educação municipal em Altamira-Pará	Educação e Fronteiras On-Line	Escola Campeã (Programa Rede Vencer)	2001-2005	Altamira (PA)
2012	Regina Tereza Cestari de Oliveira	O Programa Gestão Nota 10 no âmbito das parcerias entre governos municipais e o Instituto Ayrton Senna	Revista Faculdade de Educação	Programa Escola Campeã e Programa Gestão Nota 10	2001-2012	Brasil
2012	Vera Maria Vidal Peroni	Reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil	Revista Educação e Políticas em Debate	Programa Acelera Brasil	1997-2007	Saporanga (RS)
2012	Teise de Oliveira Guaranha Garcia, Theresa Maria de Freitas Adrião, Lisete Regina Gomes Arelaro	O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna na Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto: decorrências para a gestão educacional	Revista da Faculdade de Educação	Programa Gestão Nota 10 e Programa Escola Campeã	2005-2008	São José do Rio Preto (SP)
2013	Vera Maria Vidal Peroni	Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	Se Liga, Acelera, Circuito Campeão, Escola Campeã e Fórmula da Vitória	anos 1980-2012	Brasil
2013	Wânia Gonzalez, Elisângela Bernardo	A gestão democrática em espaços não formais de ensino	Série Estudos	Gestão Nota 10	2008	Rio de Janeiro (RJ)
2013	Carmen Cunha Rodrigues de Freitas et al.	O empresariamento da educação pública: o caso do Programa Acelera Brasil	Germinal: Marxismo e Educação em Debate	Programa Acelera Brasil	2011	Rio de Janeiro (RJ)
2013	Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	Parcerias público-privadas e gestão escolar pública	Revista Cocar	Não informado	2008-2011	Pará
2014	Eladio Sebastián Heredero	Considerações sobre a fundamentação teórica que sustenta os programas de correção da defasagem escolar “Se liga” e “Acelera Brasil” do Instituto Ayrton Senna	Unesp/Faculdade de Ciências e Letras	Acelera Brasil e Se Liga	Não informado	Brasil

Ano	Autor	Título	Periódico	Objeto de estudo	Período	Local da pesquisa
2014	Carla da Mota Souza, Waldeck Carneiro	Projeto Realização no município do Rio de Janeiro (2009-2010): análise da política pública, pelos docentes da 7ª Coordenadoria Regional De Educação	Roteiro	Projeto Realização	2009-2010	Rio de Janeiro (RJ)
2014	Marilda de Oliveira Costa	Parceria, participação e trabalho voluntário na educação	Germinal: Marxismo e Educação em Debate	Programa Escola Campeã	1995-2014	Brasil
2014	Maria Raquel Caetano	A gestão pedagógica da escola e as concepções de um programa do Instituto Ayrton Senna: de qual pedagógico estamos falando?	Colóquio: Revista do Desenvolvimento Regional	Circuito Campeão	Não informado	Sapiranga (RS)
2014	Maria Dilneia Espíndola Fernandes, Andressa Gomes de Rezende Alves	Parcerias público-privado na esfera municipal: implicações para a gestão e oferta educacional	Práxis Educativa	Programa Escola Campeã	2001-2004	Campo Grande (MS)
2014	Ildoana Paz Oliveira, Adelaide Ferreira Coutinho	O “terceiro setor” e a execução de programas educacionais: a parceria entre o governo do Maranhão e o Instituto Ayrton Senna no Projeto Gestão Nota 10	Revista Educação e Emancipação	Programa Gestão Nota 10	2009-2014	Maranhão
2015	Jorge Luís D’Ávila, Christiane Martins Fernandes	Políticas esportivas do Terceiro Setor no estado de Mato Grosso do Sul: uma análise do Projeto Córrego Bandeira	Motrivivência	Programa Educação pelo Esporte	início século XXI	Mato Grosso do Sul
2015	Maria Clara Ede Amaral, Regiane Helena Bertagna	A opacidade nas relações estabelecidas entre o setor privado e a educação pública estadual de Mato Grosso	Educação: Teoria e Prática	Se Liga e Acelera Brasil	2006-2008	Cuiabá e Cáceres (MT)

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2016).

Obs: Os autores cujos nomes estão assinalados em negrito participaram da pesquisa interinstitucional.

3.6 Conclusões e resultados dos artigos

As conclusões foram separadas por temas; assim, o Quadro 6 a seguir apresenta as conclusões dos autores a respeito da autonomia administrativa e pedagógica e das transformações nas escolas envolvidas com as parcerias, bem como sobre a melhoria dos índices educacionais e mudanças nas legislações.

Quadro 6 – Resumo das principais conclusões dos artigos

Conclusões	Autores
<p>A escola e os agentes das secretarias de ensino perdem a autonomia administrativa e pedagógica.</p> <p>Essa heteronomia é possibilitada por meio do controle externo exercido pelo instituto por meio de avaliações constantes.</p> <p>Há centralização das decisões no próprio instituto e nas SME, pois as decisões são tomadas de forma vertical e a escola não participa de processo decisório.</p> <p>Os programas do IAS alteram toda a rotina da comunidade escolar, que passa a ter suas atividades submetidas a avaliações e critérios definidos pelo próprio IAS.</p>	<p>Pires; Peroni (2010); Miléo (2012); Peroni et al. (2009); Garcia; Adrião; Arelaro (2012); Peroni (2012); Fernandes; Alves (2014); Oliveira (2012); Costa et al. (2012); Oliveira; Coutinho (2014); Gonzalez; Bernardo (2013); Freitas et al. (2013); Almeida; Junquilha; Souza (2008); D'Ávila; Fernandes (2015); Amaral; Bertagna (2015).</p>
<p>Houve mudanças significativas nas escolas envolvidas; foram alterados o currículo, o PPP e a formação de professores; o trabalho dos profissionais da Educação foi intensificado, havendo sobrecarga de trabalho.</p> <p>A pressão pelo cumprimento das metas alterou o desenho institucional do sistema escolar e da escola.</p> <p>Os programas do IAS permitiram também maior organicidade à rede de ensino, maior comunicação e controle da SME em relação à escola estudada.</p>	<p>Pires; Peroni (2010); Garcia; Adrião; Arelaro (2012); Costa et al. (2012); Fernandes; Alves (2014); Freitas et al. (2013).</p>
<p>Não conseguiu a melhoria dos indicadores propostos (evasão, reprovação e distorção idade/série).</p>	<p>Fernandes; Alves (2014); Garcia; Adrião; Arelaro (2012); Gutierrez (2012); Souza; Carneiro (2014)</p>
<p>Apresentou resultados positivos, com um trabalho de metacognição pôde motivar os alunos.</p> <p>Ajudam a desenvolver a autoestima dos alunos, que assimilam os conteúdos com confiança e motivação, acreditando no seu potencial.</p>	<p>Calvo (2003); Heredero (2014); Oliveira (2002)</p>
<p>A escolha dos diretores passou por mudanças significativas.</p> <p>Sua permanência no cargo foi vinculada ao desempenho das escolas quanto aos índices de evasão, repetência e distorção idade/série.</p>	<p>Costa et al. (2012); Oliveira; Bolson; Dantas (2010); Rodrigues et al. (2010)</p>
<p>Atuação do IAS resume-se no monitoramento e nas avaliações externas do desempenho das escolas e dos índices de distorção idade/série, evasão e repetência.</p>	<p>Oliveira et al. (2010)</p>
<p>Implementação de ações baseadas na gestão gerencialista que centraliza os processos.</p> <p>Ocorreu a substituição da gestão democrática pela gestão gerencial e a criação de uma cultura na escola que fomenta essa forma de gestão.</p> <p>Esse modelo tem aspecto quantitativista, burocrático e formal</p>	<p>Miléo (2012); Rodrigues et al. (2010); Gonzalez; Bernardo (2013)</p>
<p>As legislações municipais foram modificadas para se adequarem aos termos da parceria com o IAS</p>	<p>Fernandes; Alves (2014); Pires; Peroni (2010)</p>
<p>As parcerias imprimem no público a lógica do privado por meio de princípios de mercado.</p> <p>Houve um imbricamento entre o público e o privado na educação e a introdução de princípios da administração empresarial.</p> <p>Para alguns autores, os programas são baseados em um pensamento utilitarista, objetivista, funcionalista e positivista. Desse modo, há semelhança dos procedimentos dos programas do instituto com a pedagogia tecnicista; esse pensamento hegemônico tem como base os princípios da macroeconomia, da solidariedade, do voluntariado e do empreendedorismo. São fundamentados por gestões centradas em um modelo racional/burocrático, afastando o modelo de gestão implantado do modelo de gestão democrática.</p>	<p>Rodrigues et al. (2010); Oliveira (2012); Peroni (2006, 2012); Oliveira et al. (2010); Costa et al. (2012); Caetano (2014); Costa (2014); Peroni; Caetano (2012); Nascimento (2011); Miléo (2012); Gonzalez; Bernardo (2013)</p>
<p>O diretor é responsável pelo desempenho da unidade escolar e fiel cumprimento das diretrizes dos programas.</p>	<p>Miléo (2012); Almeida; Junquilha; Souza (2008)</p>

Conclusões	Autores
O gestor passa a atuar como gerente, nos moldes da empresa capitalista.	
Alterou a forma de financiamento das escolas públicas da rede estudada	Gutierrez (2012)
Competitividade entre as escolas e entre os alunos foi um meio utilizado para introduzir princípios de mercado nas escolas pesquisadas	Peroni (2012); Nascimento (2011)
Constatou que houve continuidade do controle do trabalho realizado na escola mesmo após o término da parceria.	Garcia; Adrião; Arelalo (2012)
Fiscalização constante por meio da aplicação das normas e procedimentos de auditoria.	Oliveira; Coutinho (2014); Costa et al. (2012)
O instituto interfere não somente na forma como é gerida a educação pública, mas também no conteúdo da educação.	Costa (2014)
O IAS reproduz o discurso neoliberal e da terceira via de que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado; com isso, responsabiliza os indivíduos, sendo indiferente às diferenças de classe. As ações do IAS não garantem a efetividade dos direitos de cidadania constituídos por lei, porque são baseadas em um pensamento empresarial que muda a estrutura escolar, ao desconsiderar as condições estruturais e sociais dos alunos. Difunde um projeto empresarial que entende o esporte como nova sociabilidade vinculada à autorresponsabilização do indivíduo pelas suas mazelas sociais. A qualidade de ensino é baseada em teorias do capital humano, que coloca como essenciais os saberes a serem transmitidos. Discursos e ações estão ligados também às recomendações de organismos internacionais.	Peroni; Caetano (2012); Silveira (2010); Gonzalez; Bernardo (2013); Freitas et al. (2013); Oliveira (2013); Almeida; Junquilha; Souza (2008); D'Ávila; Fernandes (2015); Miléo (2012); Nascimento (2011)
Conceitos ressignificados, passando a ser identificados nesses materiais com princípios do mercado, da terceira via e do terceiro setor	Costa (2014); Silveira (2010)
A participação dos pais, alunos, professores e demais profissionais restringe-se à busca pelo cumprimento das metas; a gestão desvincula-se da política ao tornar-se uma técnica.	Peroni (2012)
Houve avanços significativos no desempenho dos alunos das escolas pesquisadas. Mudanças no planejamento, elaboração e organização das normas de gestão municipal permitiram o avanço dos índices educacionais, como correção da distorção idade/série, diminuição da reprovação e da evasão.	Calvo (2003); Elliot; Silva; Silva (2007); Heredero (2014); Almeida; Junquilha; Souza (2008); Oliveira (2002)
Houve resistência dos professores quanto à metodologia utilizada; reclamação dos entrevistados por maior participação nas decisões.	Calvo (2003); Elliot; Silva; Silva (2007); Almeida; Junquilha; Souza (2008)
Procurou lucrar com a oferta de atividades esportivas, colocando-as como a solução para todos os males sociais. A burguesia busca lucrar ancorada na força publicitária desses projetos revestidos de filantropia e responsabilidade social.	Silveira (2010), D'Ávila; Fernandes (2015)
Os professores reduzem-se a aplicadores de tarefas e não à formação do senso crítico.	Nascimento (2011); Freitas et al. (2013); Oliveira (2013); Souza; Carneiro (2014)
Mudanças positivas na organização escolar e no planejamento educacional, na gestão e na avaliação.	Heredero (2014); Oliveira (2002)
Consenso ativo dos docentes ao avaliarem positivamente o projeto	Souza; Carneiro (2014)
O programa não conseguiu mudar estruturalmente a organização da escola, que manteve sua capacidade de ressignificar os fatores externos que a adentraram, mantendo a organização anárquica, que nada mais é do que um conjunto de ações com autonomia relativa. Apesar disso, houve a convivência dessa organização anárquica com o modelo racional burocrático.	Almeida; Junquilha; Souza (2008)
Falta de controle social das ações do IAS. O banco de dados (Siasi)	Amaral; Bertagna (2015); Peroni (2012)

Conclusões	Autores
alimentado pelas secretarias de ensino é disponibilizado apenas com anuência do IAS.	
Taxas de abandono dos alunos envolvidos no programa se tornaram menores que dos demais alunos das mesmas escolas. Economia de gastos com a aplicação dos programas. Dados comprovam tanto o arraigamento da pedagogia da repetência quanto o fato de que o programa não impõe obrigatoriedade de promoção automática. Ações do IAS são pautadas pelos mais recentes progressos da psicologia cognitiva e das pesquisas relacionadas com alfabetização	Oliveira (2002)

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2016).

Obs: Os autores cujos nomes estão assinalados em negrito participaram da pesquisa interinstitucional.

Observa-se no Quadro 6 grande diversidade de conclusões que, para efeito de análise e melhor compreensão serão agrupadas em categorias. Tendo em vista a especificidade dos artigos cujos autores participaram do grupo da pesquisa interinstitucional, posto que compartilharam procedimentos metodológicos e referencial teórico comum, primeiro serão apresentadas as conclusões desses estudos.

Em geral, as pesquisas mostraram que as escolas, os professores, gestores, coordenadores e alunos perderam autonomia a partir das parcerias com o IAS, pois tiveram de submeter-se a exigências que mudaram a rotina escolar. Daniela Pires e Vera Peroni (2010) indicaram que os programas do IAS influenciaram as escolas demandando reformulações que afetaram a autonomia administrativa e pedagógica.

Pires e Peroni (2010) afirmaram que em uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul foram alterados o currículo, o PPP e a formação de professores. Essa influência na educação pública foi indicada por todos os autores que compõem o grupo de pesquisa interinstitucional.

Segundo Pires e Peroni (2010), em Sapiranga a estrutura da escola e a secretaria de Educação passaram por transformações ao se adequarem às orientações do IAS, porque suas ações, planejamentos e diretrizes passaram a ser orientadas pelos termos da parceria com o instituto e das legislações criadas para regulamentar as mudanças advindas da parceria. O cerceamento da autonomia dos gestores, professores e alunos foi um dos principais pontos em comum nos estudos de caso da pesquisa interinstitucional. Para Peroni e outros (2009), essa heteronomia altera toda a rotina da comunidade escolar, que passa a ter suas atividades submetidas a avaliações e critérios definidos pelo IAS.

Para Oliveira e Coutinho (2014), as decisões são tomadas de forma vertical. A escola não participa do processo decisório, que fica restrito à coordenação do IAS e à secretaria de

Educação; no caso estudado pelas autoras, à escola coube somente o papel de “transmitir os resultados para os professores e técnicos administrativos bem como de reiniciar o trabalho de forma a alcançar as metas propostas pelo Gestão Nota 10” (OLIVEIRA; COUTINHO, 2014, p. 140). Não obstante, o IAS fiscaliza a aplicação das normas e procedimentos por meio de auditorias e fiscalização constante.

No estudo da parceria entre o município de Campo Grande e o IAS, Fernandes e Alves (2014, p. 84) concluíram que o instituto alterou o desenho institucional do sistema escolar e da escola, modificando a legislação, “a concepção de gestão e estabeleceu hierarquias e, principalmente, retirou a possibilidade de autonomia do ensino, pois havia controle tanto das metas quanto das rotinas de todos”. Na escola estudada por Garcia, Adrião e Arelaro (2012) em São José do Rio Preto, o controle sistemático do trabalho continuou mesmo após o término das parcerias.

Por meio de entrevistas, análise de informações constantes em legislações e publicações municipais e consulta aos documentos que regulavam a parceria do IAS com a prefeitura de São José do Rio Preto, Garcia, Adrião e Arelaro (2012) concluíram que houve transformações advindas da influência do instituto, que deram maior organicidade à rede, o que se traduziu em maior comunicação e controle da SME de São José do Rio Preto em relação à escola estudada. Vinculado a todas essas mudanças, o trabalho dos profissionais da Educação teria sido intensificado, havendo sobrecarga, segundo os entrevistados. O registro diário foi apontado como uma das exigências mais significativas, cerceando a autonomia da escola e de seu corpo docente, do diretor e funcionários da SME por meio de avaliações e controle constantes (GARCIA; ADRIÃO; ARELARO, 2012).

Costa e outros (2012, p. 206) destacaram o modo “impositivo como o IAS se coloca frente ao ente público, com determinações unilaterais, a escola passou por mudanças tendo que cumprir metas, passou também a se pautar por hierarquias definidas, a escolha dos diretores passou por uma mudança significativa”. Peroni (2012) também assinala essa característica, afirmando que houve a tentativa de transferir o poder de decisão da SME para o instituto.

Miléo (2012) afirma que a gestão democrática figura nos discursos do IAS, mas o que ocorre na prática é a realização da gestão gerencialista, que centraliza os processos. De acordo com Peroni (2012), esse acompanhamento se daria por meio do Siasi, banco de dados alimentado pelas secretarias de ensino, mas cujas informações são disponibilizadas apenas

com anuência do IAS, cujo foco nos resultados e desempenho é fundamentado por gestões centradas em um modelo racional/burocrático.

O afastamento do modelo de gestão implantado a partir das parcerias do IAS do modelo de gestão democrática foi exemplificado pelo alheamento dos pais, alunos, professores e demais envolvidos no processo escolar do poder de decisão na esfera escolar, sendo esse delegado às secretarias de Educação e ao IAS (MILÉO, 2012). Para a pesquisadora, outro caráter centralizante se revela na responsabilização do diretor pelo desempenho da unidade escolar e fiel cumprimento das diretrizes dos programas. De acordo com Gutierrez (2012), as atuações do IAS foram incompatíveis com um projeto emancipatório de educação e de gestão democrática.

Conforme Pires e Peroni (2010), os municípios passaram a atuar de conforme as diretrizes do IAS a partir dos acordos efetuados nos convênios. Para isso, foram elaboradas e implementadas novas legislações, para legalizar e, assim, legitimar tais ações.

Os limites dados à gestão democrática por meio das parcerias do IAS com prefeituras são derivados da aplicação da lógica do privado no público, guiado pela eficiência que, para o IAS, dependeria da centralização das decisões no instituto e nas SME, que deveriam controlar as atividades pedagógicas por meio de avaliações e monitoramento constante do desempenho de alunos, professores gestores e demais profissionais da Educação (OLIVEIRA, 2012).

A mudança na forma de contratação dos diretores, indicada nas dissertações, imprimiu a avaliação de mérito, a certificação ocupacional e o afastamento do cargo dependendo do desempenho da escola (OLIVEIRA; BOLSON; DANTAS, 2010; RODRÍGUEZ et al., 2010).

Outros autores afirmam que houve a substituição da gestão democrática pela gerencial, esta materializada em práticas que imprimem no público parâmetros do mercado (FERNANDES; ALVES, 2014). De acordo com Peroni e Caetano (2012), essa relação entre o Poder Público e as entidades do chamado terceiro setor não é neutra, pois encerra modelos de sociedade em disputa. Para Oliveira e outros (2010), há um imbricamento entre o público e o privado e a educação pública é invadida pela feição empresarial e pela lógica do mercado; a eficácia e a eficiência passam a ser os balizadores da gestão a partir das ações do IAS.

3.6.1 Os limites entre o público e o privado

Alguns autores identificaram, por meio de entrevistas, que a competitividade entre as escolas e entre os alunos foi um meio utilizado para introduzir princípios de mercado nas escolas pesquisadas (PERONI, 2012). Por outro lado, a correção da distorção idade/série por meio dos programas do IAS podem apenas “empurrar” o aluno para as séries seguintes, sem eliminar suas dificuldades (MILÉO, 2012).

Quanto ao caráter dessa relação público-privado alguns autores outros termos para qualificá-la, como, por exemplo, introdução de princípios da administração empresarial (COSTA et al., 2012). Os mesmos autores chegam a considerar que houve a “criação de uma cultura na escola que fomenta o gerencialismo e reveste o controle e a centralização das decisões sob ideias de autonomia e participação” (COSTA et al., 2012, p. 197).

Segundo Costa et al. (2012), o instituto interfere não somente na forma como é gerida a educação pública, mas também no conteúdo, modificando-o ao introduzir a lógica de mercado por meio do monitoramento, das avaliações e definições do que os alunos devem aprender. Para Peroni e Caetano (2012, p. 65), “a lógica do mercado orienta o poder público principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado”. Para Oliveira (2012, p. 13), são introduzidos na escola pública mecanismos de gestão que não são neutros, pois “legitimam um pensamento utilitarista, objetivista, funcionalista e positivista”.

Caetano (2014) indica a semelhança dos procedimentos dos programas do instituto com a pedagogia tecnicista, visando, por um lado, a uma abordagem tecnicista e gerencial e, por outro, a ênfase nas competências, no aprender a aprender. No entendimento dessa autora, houve a introdução de uma lógica mercadológica, que seria oriunda da gestão empresarial, de onde também viriam as categorias empreendedorismo, eficácia e eficiência, competências e custo/benefício.

De acordo com Costa (2014), que estudou os materiais de gestão municipal e escolares oferecidos pelo IAS, o mundo do trabalho, ao sofrer transformações em sua constituição, também teve conceitos ressignificados, passando a ser identificado nesses materiais com princípios do mercado, da terceira via e do chamado terceiro setor. Assim, o trabalho voluntário e a participação nos materiais estudados têm seus fundamentos no pensamento hegemônico cuja base são os princípios da “macroeconomia, da ‘solidariedade’, do ‘voluntariado’, do ‘empreendedorismo’, dentre outros” (COSTA, 2014, p. 107). Para

Peroni (2012), a participação dos pais, alunos, professores e demais profissionais restringe-se à busca pelo cumprimento das metas e a gestão desvincula-se da política.

Conforme Peroni e Caetano (2012), as fronteiras entre o público e o privado são redefinidas, a lógica do quase mercado adentra as fronteiras do público, modificando a função do Estado e de agentes do chamado terceiro setor. O IAS seria apenas um dos exemplos dessas ingerências no setor público que reproduzem o discurso neoliberal e da terceira via, de que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado (PERONI; CAETANO, 2012). Para Costa (2014), apesar desse discurso, o Estado, além de transferir a coordenação e a execução para a iniciativa privada, continua transferindo recursos públicos para ela. Esse repasse foi uma constatação corrente nos estudos de caso da pesquisa interinstitucional.

Repetindo as conclusões de sua dissertação, Gutierrez (2012) versa sobre como a municipalização alterou a forma de financiamento das escolas públicas da rede estudada por conta da transferência de recursos ligada ao número de matrículas, mas não incidiu sobre as condições de trabalho e a remuneração dos professores, sobre a alteração do plano de carreira dos professores, cujos rendimentos passaram a ser vinculados à produtividade, e está ligada ao desempenho dos alunos nas avaliações externas. Apesar desses esforços e para melhorarem os índices educacionais, informa que em Altamira não houve melhorias significativas nos índices educacionais municipais. A autora afirma que, apesar dos esforços do IAS para melhorar os índices educacionais (taxa de evasão, repetência e distorção idade/série) em Altamira (PA), não houve avanços nesse sentido, pois as taxas estipuladas pelo instituto não foram alcançadas e estes índices não se modificaram substancialmente durante a parceria (1996-2006).

3.6.2 Os indicadores escolares

De acordo com Garcia, Adrião e Arelaro (2012) não foram constatadas alterações significativas nos índices de fluxo escolar de São José do Rio Preto-SP. Em Campo Grande, de acordo com o artigo de Fernandes e Alves (2014), também não foram apuradas melhorias nos índices educacionais, não obstante a mudança na forma de gestão e a busca pela aplicação mais “eficaz” de recursos financeiros. No entanto, para outros autores houve melhorias nos índices educacionais com a implementação dos programas; esses avanços foram identificados

a partir de dados estatísticos elaborados ou encomendados pelo IAS. Aspectos cognitivos e emocionais como a resiliência, a dedicação e a motivação foram apontados como preponderantes no avanço dos índices.

Calvo (2003), que escreveu o artigo *Instituto Ayrton Senna: avaliação de desempenho do “Programa Acelera”*: um estudo de caso, atua como docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie, coordena programas de educação corporativa e realiza trabalhos vinculados ao Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (Ibmec) e Ibmec Educacional, ministrando cursos de Administração e Economia.

A questão central de seu artigo foi a importância de aspectos psicológicos como a resiliência e a motivação para a melhoria dos indicadores educacionais, como taxa de evasão e repetência. Por meio de estudo de caso com aplicação de questionário de avaliação qualitativa no município de São Vicente (SP), o autor concluiu que o Programa Acelera Brasil apresentou resultados positivos e que pôde, com um trabalho de metacognição, motivar os alunos. O método de ensino seria eficaz quando estivessem presentes tais características, não importando a formação inicial do professor, mas sua disposição em aplicar os procedimentos já traçados pelos manuais do IAS.

Segundo Calvo (2003), houve melhora significativa do desempenho de alunos que, após avaliação conduzida pelo IAS em 2001, receberam notas maiores que aquelas alcançadas em anos anteriores. Essa avaliação consistiu, conforme o autor, no acompanhamento do desempenho das escolas por meio de visitas periódicas, questionários e anotações diárias de professores, tais como frequência, notas e atividades, formando quadros informativos. O autor revela que houve resistência dos professores quanto à metodologia utilizada pelo Programa Acelera Brasil, superada após a aceitação da dinâmica do programa “e a riqueza dos materiais” (CALVO, 2003, p.12).

Herdero (2014), que possui vínculo institucional¹³ com o IAS, prestando serviços de assessoria, também apresentou argumentos favoráveis aos Programas Acelera Brasil e Se Liga, que em sua opinião ajudam no desenvolvimento da “autoestima dos alunos que assimilam os conteúdos com confiança e motivação, acreditando no seu potencial” (HEREDERO, 2014 p. 86). Destaca, ainda, as mudanças na organização escolar, no planejamento educacional e avaliação escolar. Para o autor, os argumentos que qualificam esses programas são de vários matizes, sendo os principais:

¹³ Informação obtida a partir do Currículo Lattes do autor, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 20 maio 2016.

[...] número menor de alunos em sala de aula; [...] possibilidade de alunos multirrepetentes aprenderem e progredirem em sua escolaridade; possibilidade de professores aprenderem como ensinar de diferentes maneiras; ênfase na autoimagem positiva do aluno; [...] tem um suporte competente oferecido às escolas, por parte do supervisor coordenado pela equipe central. (HEREDERO, 2014 p. 72)

Tais argumentos foram reproduzidos por serem diferentes das tentativas de validar os programas do IAS com base na apresentação de dados estatísticos, como vimos em Calvo (2003) e em Elliot, Silva e Silva (2007).

Partindo de um relatório da Fundação Cesgranrio sobre o desempenho de 42 municípios de 24 estados participantes do Programa Escola Campeã entre 2000 e 2004, Elliot, Silva e Silva (2007) descreveram a avaliação do desempenho dos municípios utilizando dados estatísticos para embasar os argumentos de que os programas do IAS trazem melhorias para o sistema público de ensino. Logo após esse relatório, a fundação foi novamente contratada pelo IAS para qualificar o desempenho de 33 municípios que permaneceram com as parcerias.

Conforme os autores, cada município desenvolveu, durante as parcerias, legislação e critérios de avaliação de gestão próprios; por isso, para a avaliação da Fundação Cesgranrio foi solicitada de cada prefeitura a documentação normativa sobre esses indicadores. A Fundação Cesgranrio avaliou 21 indicadores, dentre eles, frequência dos alunos, taxas de abandono e repetência, atribuindo para cada item notas entre 0 e 3 (0: inexistência da norma; 1: nota minimamente adequada; 2: nota adequada; 3: norma próxima do ideal). Depois de avaliar dessa forma os 21 itens, a Fundação Cesgranrio enviou essas notas para a coordenação geral dos programas do IAS, que as encaminhou à coordenação de gestão do IAS.

Para Elliot, Silva e Silva (2007, p. 107), segundo esses parâmetros, foi constatado que nos 42 municípios avaliados a média de desempenho atingiu padrões adequados (nota 2). Os indicadores “plano de carreiras”, “plano municipal de Educação” e “articulação municipal” não alcançaram a média 2 na maioria dos municípios. Os indicadores “cumprimento de 200 dias letivos” e “relação de número de professores/turno pelo número de turmas” alcançaram a nota 3 na maioria dos municípios. Os autores destacam que indicadores como ‘índice de repetência’, “frequência de professores” e “taxa de abandono” não alcançaram padrões adequados por dependerem “da mobilização da comunidade escolar, outros de metodologias mais apropriadas aos alunos, de acordo com suas características e necessidades individuais” (ELLIOT; SILVA; SILVA, 2007, p. 111).

De modo geral, o relatório indicou que “os diversos municípios parceiros efetuaram mudanças no planejamento, elaboração e organização das normas de gestão municipal de modo a conduzi-los ao alcance das diretrizes do programa, merecendo nota máxima na grande maioria dos indicadores de gestão” (ELLIOT; SILVA; SILVA, 2007, p. 115). A grande dificuldade encontrada foi a eficiência escolar e o registro de dados estatísticos pelos professores e funcionários das secretarias municipais de Educação.

João Batista Araújo e Oliveira foi um dos criadores dos Programas Se Liga e Acelera Brasil, e publicou o livro *A pedagogia do sucesso* (2000), que serviu de base para as principais concepções educacionais do IAS. Oliveira é também presidente do Instituto Alfa e Beto, uma instituição sem fins lucrativos.

O artigo de Oliveira (2002) buscou apresentar dados estatísticos para corroborar a tese de que o Programa Acelera Brasil está alcançando as metas propostas pelo IAS e que as soluções educacionais oferecidas pelo instituto têm influenciado positivamente as escolas onde o programa é aplicado, apesar da cultura da repetência ainda ser constante no sistema brasileiro de educação pública. O autor não explicita de onde provêm os dados apresentados, tampouco se preocupa com os procedimentos técnicos ou a metodologia do trabalho, podendo este ser considerado um artigo de divulgação das ações do IAS por um dos idealizadores de seus programas e de uma de suas matrizes técnica e pedagógica, que é o livro anteriormente referido. Alternando argumentos que se apoiam em dados estatísticos e outros de cunho categórico, Oliveira (2002) busca apresentar, descrever e analisar resultados do Programa Acelera Brasil, desenvolvido em 24 municípios entre os anos 1997 e 2000 (OLIVEIRA, 2002).

As principais constatações de Oliveira tiveram caráter estatístico: em suas palavras, foram economizados cerca de 50 milhões de reais, porque a taxa de sucesso variou entre 70% e 90%; reduziram-se em muitos municípios as taxas de matrícula, porque caiu o número de alunos com defasagem idade/série; com isso, a taxa de retorno superou 300% do investimento inicial.

A média geral de defasagem em 2000 era de 22% e a média nacional era de 40%. Oliveira (2002) afirma que as taxas de abandono do programa são “menores que dos demais alunos das mesmas escolas. Por outro lado, esses dados comprovam tanto o arraigamento da pedagogia da repetência quanto o fato de que o programa não impõe obrigatoriedade de promoção automática, respeitando a autonomia do professor e da escola” (OLIVEIRA, 2002, p. 186). O autor traz dados de outras pesquisas encomendadas pelo IAS para comprovar os argumentos de que houve “impacto positivo do programa de alfabetização no aproveitamento de alunos matriculados no programa de aceleração” (OLIVEIRA, 2002, p. 191).

A “cultura da repetência”, constantemente citada por Oliveira (2002), refere-se, segundo ele, às características da formação dos professores e de uma cultura que utilizaria a repetência como forma de punição dos alunos por não acompanharem os outros alunos. As dificuldades dos professores, de acordo com esse autor, residem em suas inadequações a esse nível de ensino.

Para Oliveira (2002), os fatores que permitem o maior “sucesso” dos alunos são psicológicos – a motivação e a percepção sobre o próprio desempenho – e de caráter geográfico – morar em zona urbana. As diferenças socioeconômicas e culturais entre os municípios também são fatores relevantes para o desempenho dos alunos. Dos professores, espera-se que apliquem de forma adequada as orientações do programa e criem expectativas a respeito dos alunos: são essas as variáveis que dependem deles para a melhoria dos índices educacionais. Em suma, os resultados positivos do IAS são demonstrados por “evidências empíricas” (OLIVEIRA, 2002, p. 212). O autor enfatiza esse aspecto prático dos programas do IAS, e afirma:

[...] esse parece ser um caminho mais adequado para a superação dos problemas educacionais e para a discussão de políticas públicas do que a mera discussão ideológica a respeito de preferências teóricas ou metodológicas, desprovidas de rigorosas evidências a respeito de seu impacto anteriormente. (OLIVEIRA, 2002, p. 212)

Oliveira indica, ainda, que as ações do IAS são pautadas pelos mais recentes progressos da psicologia cognitiva e das pesquisas relacionadas com alfabetização.

Segundo Freitas e outros (2013), ao enfatizar somente os índices de aproveitamento escolar, como a defasagem idade/série, os programas do IAS não atentariam para o processo de formação plena dos estudantes. O que vem à tona é a valorização de competências e habilidades úteis para o mercado, excluindo o professor do processo pedagógico e reduzindo-o à execução de tarefas (FREITAS et al., 2013). Oliveira (2012) corrobora esse diagnóstico ao analisar a parceria entre o IAS e o governo do Maranhão a partir de análise documental, pesquisa bibliográfica e “conversas informais” (OLIVEIRA, 2012, p.131) com gestores escolares, supervisores e pessoal técnico da Secretaria de Educação (Seduc). Para a autora, quando o instituto enfatiza o cumprimento dos resultados, das metas e objetivos como principais indicadores de qualidade, desconsidera outros aspectos das relações sociais, econômicas e políticas (OLIVEIRA, 2012). De acordo com Freitas e outros (2013) e Oliveira (2012), o instituto serve como mediador desse pensamento empresarial que muda a estrutura escolar ao desconsiderar as condições sociais dos alunos para que um ensino de qualidade seja

desenvolvido. Freitas e outros (2013, p. 111) afirmam que não somente o Estado passou por uma reformulação a partir dos anos 1990, mas ingressou na escola pública uma lógica de gestão empresarial por meio da “forte presença de empresas privadas na elaboração, execução e avaliação das políticas educacionais”.

3.6.3 Os discursos, concepções e ressignificações de conceitos do IAS

Com o cruzamento do referencial teórico e a documentação do IAS, Silveira (2010) analisou as concepções sobre a função do esporte na educação pública. Situando o IAS no fenômeno de crescimento do número de ONGs ligadas ao esporte, o autor afirma que as concepções do IAS e da maioria das ONGs ligadas ao esporte são derivadas do discurso neoliberal de autorresponsabilização: “pluralismo indiferente às diferenças de classe, insensibilidade para com as questões sociais inerentes ao atual mundo do trabalho, são características latentes na proposta de desenvolvimento humano adotada pelo Instituto” (SILVEIRA, 2010, p. 65).

A classificação jurídica do IAS parece difusa nesse texto de Silveira. Tido como uma ONG, esse detalhe não é discutido, assim como no texto de Nascimento (2011, p. 49), que define o IAS como “uma ONG ligada ao Terceiro Setor, uma vez que é uma instituição financiadora de determinados setores ligados a questões infanto-juvenis”.

Para Silveira (2010), o IAS como objeto de estudo serve como exemplo do conjunto de outras ONGs que buscam amenizar os efeitos do capitalismo ressignificando o papel social do esporte, destacando-o dos problemas sociais que se referem a “cidadania, saúde, profilaxia ao uso de drogas, inclusão social, entre outras” (SILVEIRA, 2010, p. 67). O mesmo autor identifica que o mercado e outras instituições, pautados pelo pensamento neoliberal, procuram lucrar com a oferta de atividades esportivas, colocando-as como a solução para todos os males sociais. Esses discursos e ações estão ligados também às recomendações de organismos internacionais, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), que busca a difusão da ideia de desenvolvimento humano e corresponsabilidade social.

D’Ávila e Fernandes (2015) também pesquisaram aspectos do Programa Educação Pelo Esporte e do IAS, analisando o caráter ideológico do chamado terceiro setor em sua atuação nos programas de esporte e lazer. Especificamente, foi estudado o Projeto Córrego da Bandeira, uma parceria entre o IAS e a UFMS, que juntos executaram o referido programa no

município de Campo Grande. D'Ávila e Fernandes (2015) também chegaram à conclusão de que as parcerias público-privadas difundem um projeto empresarial que entende o esporte como nova sociabilidade, vinculada à autorresponsabilização do indivíduo pelas suas mazelas sociais; de acordo com os autores, a grande matriz dessa práxis é o “atual projeto do capital” (D'ÁVILA; FERNANDES, 2015, p. 29), que se desenvolve por intermédio do pensamento neoliberal e da terceira via. A burguesia busca lucrar ancorada na força publicitária desses projetos revestidos de filantropia e responsabilidade social. A burguesia nacional busca construir o consenso para “a perpetuação da dominação de uma classe sobre outra” (D'ÁVILA; FERNANDES, 2015, p. 29). Representada como filantropia, essa dinâmica de intervenção do chamado terceiro setor nas políticas de esporte e lazer “se transformou em uma estratégia orgânica da burguesia, organizando o projeto burguês de sociabilidade [...] através de ações fragmentadas e focalizadas” (D'ÁVILA; FERNANDES, 2015, p. 32). Além disso, o projeto teria precarizado o trabalho dos estudantes do curso de Educação Física da UFMS, ao centralizar os processos, as decisões e darem matizes filantrópicos ao trabalho desses profissionais em formação.

Essa mesma análise foi feita por Nascimento (2011), ao estudar o Programa Se Liga no município de Itaberaí (GO), utilizando-se de análise hermenêutica com o apoio de entrevistas semiestruturadas. O artigo buscou relacionar as entrevistas com as referências teóricas de forma a sustentarem o argumento de que o neoliberalismo como lógica está adentrando a educação pública por intermédio do chamado terceiro setor. Ele identificou que o neoliberalismo, que preconiza uma proposta de mercado total a partir dos anos 1990 no Brasil, tornou-se hegemônico como lógica que orienta as políticas públicas.

Difundida pelo BM, Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Consenso de Washington, essa lógica chegou à “América Latina e penetrou em todas as esferas institucionais do Estado tendo como máxima a defesa da minimização do Estado e a maximização do setor privado” (NASCIMENTO, 2011, p. 39). O IAS, para esse autor, é um entreposto de empresas nacionais e multinacionais e organismos nacionais e internacionais como o BM e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES); por isso, a prática educativa nesses moldes é voltada para a competição no mercado de trabalho e o professor, um mero tarefeiro, supostamente aplicando de forma fidedigna os manuais do instituto, deixa de explorar aspectos como os “saberes e viveres do cotidiano, do pensar, criticar, fazer política e ler o mundo” (NASCIMENTO, 2011, p. 49).

Ainda de acordo com Nascimento (2011), o Programa Se Liga do IAS seria um exemplo da maneira que essa lógica está ingressando na educação pública, e isso se dá tanto na forma quanto no conteúdo. Conforme esse autor, aos professores resta somente alfabetizar os alunos, formando-os para a aplicação ao trabalho, pois a escola é voltada para o capitalismo industrial.

3.6.4 O IAS comparado a outra instituição da iniciativa privada

Gonzalez e Bernardo (2013) compararam o Programa Gestão Nota 10 do IAS com o Curso Capacitação de Agentes Sociais e Conselheiros Municipais, oferecido pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (Fase). Buscaram avaliar as diferenças políticas entre as duas propostas. Situado no Rio de Janeiro, esse estudo partiu de análise documental e mediante o levantamento de dados em *sites* e entrevistas com coordenadores pedagógicos do IAS e do Fase. Comparando um programa que é aplicado na educação pública (Programa Gestão Nota 10) com um da educação não formal, os autores constataram diferenças entre os discursos de ambas as entidades. Identificando a educação não formal com um histórico “militante”, os autores afirmam que os discursos são diferentes quanto à função social da educação, e no que se refere às matrizes ideológicas que fundamentam as ações.

O Fase é tido no artigo como um exemplo de espaço democrático e de participação política, onde a educação e a cultura seriam valorizadas, desenvolvendo o senso crítico dos envolvidos. Já o IAS apresenta discursos muito próximos do ideário neoliberal e “ações que não garantem a efetividade dos direitos de cidadania constituídos por lei” (GONZALEZ; BERNARDO, 2013 p. 75). A concepção de gestão do instituto está “de acordo com a teoria geral da administração empresarial adaptada ao ambiente escolar” (GONZALEZ; BERNARDO, 2013 p. 74). Com ênfase no aspecto “quantitativista”, burocrático e formal, as decisões não são tomadas coletivamente, pois a centralização dos processos traria maior eficácia e eficiência para a gestão educacional, que para as autoras se distancia da gestão democrática preconizada na Constituição de 1988.

3.6.5 A estrutura organizativa da escola e a implementação dos Programas Escola Campeã e Realfabetização

Almeida, Junquilha e Souza (2008) almejaram fazer um estudo da escola vista como uma organização que possui estrutura própria, que não é simplesmente uma instituição reprodutora, mas um espaço privilegiado de (re)produção e ao mesmo tempo, “de regras e processos decisórios, a partir da ação de seus atores dotados de capacidade de interpretação e reinterpretação de regras e normas, construindo e reconstruindo seus cotidianos, reconhecendo-se assim, a autonomia relativa da escola” (ALMEIDA; JUNQUILHO; SOUZA, 2008, p. 4).

A partir disso, tais autores identificaram duas formas organizativas em interação conflituosa: a anarquia organizada e a racionalidade burocrática, caracterizada pela centralização dos processos, descentralização política e de recursos, voltada ao atendimento do cidadão, delegando responsabilidades ao gestor, que passa a atuar como gerente, aos moldes da empresa capitalista.

Ao pesquisarem a implementação do Programa Escola Campeã em Serra (ES) a partir de um estudo de caso, com base em entrevistas semiestruturadas e análise de documentos técnicos e oficiais do IAS, os pesquisadores identificaram a convivência de dois tipos de organização na escola pesquisada. A partir dessas premissas, constaram que o programa não conseguiu mudar estruturalmente a organização da escola, a qual manteve sua capacidade de ressignificar os fatores externos que a adentram, mantendo a organização anárquica conhecida como um conjunto de ações com autonomia relativa (ALMEIDA; JUNQUILHO; SOUZA, 2008). Um exemplo disso foi a queixa expressa pelos entrevistados por maior participação nas decisões, pois estas vinham como pacotes prontos, de forma impositiva. Apesar disso, a racionalidade burocrática, com seus discursos de eficácia e eficiência, representada pelo programa do IAS, conseguiu reduzir os índices de evasão e reprovação no município de Serra.

Na pesquisa de Souza e Carneiro (2014), os professores avaliaram como positiva a atuação do IAS na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Os autores apresentaram algumas conclusões semelhantes às encontradas por Miléo (2013), quando se referem ao consenso ativo dos docentes. Foram entrevistados professores envolvidos no Programa Realphabetização aplicado em escolas da 7ª Coordenadoria Regional de Educação da SME do Rio de Janeiro, posteriormente à efetivação da parceria entre o IAS e o município do Rio de Janeiro.

Segundo os pesquisadores, os professores foram capazes de ressignificar as políticas legais por meio de suas práticas ao subverterem as normas do programa no cotidiano escolar. Ainda assim, e apesar de notória demonstração de falta de experiência em avaliações de projetos político-pedagógicos, ratificaram o programa, que teria organizado o trabalho

docente e sistematizado o controle dos índices educacionais. Mesmo após a redução do trabalho do professor a “uma mera execução de tarefas” (SOUZA; CARNEIRO, 2014, p. 219), de não conseguir atingir os índices propostos (95% dos alunos alfabetizados) e de trazer pacotes fechados “sem brilhantismo”, os docentes indicaram que a atuação do IAS nas escolas estudadas modificou positivamente a rotina escolar (SOUZA; CARNEIRO, 2014).

3.6.6 A falta de controle social das ações do IAS

O aspecto ressaltado no artigo de Amaral e Bertagna (2015) foi a ausência de controle social das ações das entidades do chamado terceiro setor. Em seus estudos, foi analisada a parceria entre o IAS e os municípios de Cuiabá (MT) e Cáceres (MT), por meio de entrevista com grupos focais e “leitura flutuante dos dados [...] em busca de conceitos, categorias que pudessem emergir dos mesmos” (AMARAL; BERTAGNA, 2015, p. 509).

A dificuldade de desenvolver-se o controle social dessas ações poderia ser exemplificada pelo fato de que os pesquisadores não conseguiram dados que esclarecessem os parâmetros da parceria, alicerçados “em transações comerciais opacas e não transparentes” (AMARAL; BERTAGNA, 2015, p. 509). A lógica do mercado é contemplada pela centralização dos processos que tornam inacessíveis as informações sobre a contratação e finalização das parcerias, pois o contato com o IAS pelos profissionais da Educação envolvidos se deu somente durante o processo de aplicação dos Programas Se Liga e Acelera Brasil.

Com esse trabalho analítico sobre as 64 pesquisas, parte-se para a etapa seguinte, que consistiu num processo de síntese e busca por intersecções, disparidades, tendências e lacunas.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Neste capítulo são analisadas as implicações e características dos estudos, a contextualização do IAS elaborada pelos autores e as condições de produção acadêmica, considerando os projetos de pesquisa dos orientadores e a relação entre as conclusões dos estudos e a vinculação institucional de alguns autores ao instituto e critérios de cientificidade. As informações obtidas para a elaboração destas análises foram encontradas a partir da leitura integral dos trabalhos e da consulta à Plataforma Lattes – CNPq para a obtenção dos dados sobre os vínculos institucionais dos autores com o IAS e sobre os projetos de pesquisa dos orientadores.

4.1A contextualização do IAS pelos autores das pesquisas

Na maioria dos trabalhos analisados, o envolvimento das entidades do chamado terceiro setor na educação pública foi contextualizado como circunscrito na reordenação do capitalismo a partir de sua crise estrutural nos anos 1970. Nesses estudos, os autores associaram as mudanças nos municípios pesquisados a esse plano macropolítico, e para localizar os programas nesse panorama descreveram a trajetória do IAS e suas relações com a reestruturação do capital e o discurso hegemônico de descentralização dos serviços públicos, cujos três principais mecanismos seriam: privatização, publicização e terceirização, relegando ao Estado o papel de financiador e regulador. O neoliberalismo e a terceira via foram indicados como matrizes teórico-práticas com agendas políticas sobre as funções do Estado e devem ser entendidos como construções teóricas que ultrapassaram o meio acadêmico para se tornarem proposições que disputam a hegemonia na sociedade.

O neoliberalismo não deve ser considerado um movimento unívoco de pensamento e prática, mas é possível, ainda assim, traçar elementos básicos como:

[...] governo mínimo, sociedade civil autônoma; fundamentalismo de mercado; autoritarismo moral, somado a forte individualismo econômico; mercado de trabalho se depura como qualquer outro; aceitação da desigualdade; nacionalismo tradicional; *welfare State* como uma rede de segurança; modernização linear; baixa consciência ecológica; teoria realista da ordem internacional; pertence ao mundo bipolar. (GIDDENS, 1999b, p. 18)

No Brasil, por intermédio dos blocos de poder que tiveram condições históricas de assumir o controle do aparelho do Estado, esse projeto transformou profundamente o Estado de direito brasileiro na tentativa de cada vez mais criar condições para o capital reproduzir-se

sem impedimentos conjunturais, principalmente o capital financeiro (ANTUNES, 2004). As relações entre público e privado transformaram-se na idealização cada vez mais fortalecida de que o mercado é um parâmetro qualitativo para os serviços sociais, tendo a lógica neoliberal na orientação das políticas públicas pelo Estado.

Na teoria neoliberal, especificamente em Milton Friedman (1962) e Friedrich Hayek (2010), nas críticas ao Estado social há a fetichização do mercado como setor separado da política. A família seria a base da sociedade e as relações sociais dar-se-iam por meio da troca entre indivíduos livres, sendo que a igualdade e o voluntarismo nos contratos seriam assegurados por um Estado com funções mínimas.

O embate teórico-prático entre os partidários do Estado social e intelectuais orgânicos do capital permitiu que ambos encontrassem objetivações de suas ideias por meio de políticas públicas; assim, elas assumem o papel de elemento estrutural das economias de mercado ao representar tipos de regulação que cada sociedade colocou em prática a partir de determinado estágio de seu desenvolvimento, configurando desse modo as regulações entre Estado e sociedade (ANTUNES, 2004). Ocorre então a reificação do mercado, tido como um ser autômato que age de acordo com as vontades e capacidades individuais que em conjunto promoveriam o desenvolvimento social. O modo de regulação entre Estado e sociedade não considera as relações de classe como fatores de constituição do poder do Estado, o qual é tido como um setor separado das relações sociais, excetuando-se o poder do voto nos pleitos ordinários e extraordinários (plebiscitos e referendos) (NEVES, 2005).

O neoliberalismo e a terceira via, nessa leitura, são dois aparatos culturais-pedagógicos (NEVES, 2005) que buscam redefinir as relações entre as classes sociais. Isso não foi decorrente somente do fato de o projeto das classes hegemônicas assumir o aparato estatal, mas da fluidez da sociedade civil ser permeada pela aculturação voltada para a conciliação de classes (NEVES, 2005). Para Neves, a terceira via como programa pedagógico-prático foi fundamental para desvincular o mercado da sociedade civil, pelo menos nos discursos. A sociedade civil seria fragmentada e setorializada num emaranhado de corporações que se relacionam com o Estado. Nesse movimento, aos aparelhos privados de hegemonia caberia somente o associativismo empresarial (NEVES, 2005).

Antunes (2004) entende que o neoliberalismo e a terceira via são lógicas societais constituintes do modelo de reestruturação do capital a partir dos anos 1970, onde a desregulamentação, a flexibilização e a terceirização são os principais meios de deterioração das relações sociais. Para o mesmo autor, o ideário neoliberal afetou também a esfera

subjetiva e material da classe trabalhadora, e mesmo em suas formas organizativas percebeu-se uma aproximação da social-democracia burocrática. Na esfera subjetiva, porque há a tentativa de formação para o consenso dos trabalhadores nas empresas, nas escolas, enfim, nos aparelhos privados de hegemonia; e na esfera material, porque no projeto social, político e econômico neoliberal consta a flexibilização das leis trabalhistas, além da terceirização e das privatizações. O programa neoliberal foi construído nos países capitalistas centrais e difundido a partir de organismos de hegemonia internacionais (ANTUNES, 2004).

No que concerne à produção acadêmica sobre o IAS analisada nesta dissertação, encontraram-se, de forma geral, construções argumentativas que ligaram os reformadores do Estado brasileiro a partir de 1995 (marco da maioria das pesquisas por conta do PDRAE) ao ideário neoliberal e/ou da terceira via. Observou-se que as dissertações e teses de autores que integraram a pesquisa interinstitucional aproximaram-se quanto à identificação desse panorama em que se desenvolveu o objeto de estudo.

Para a maioria dos autores dessa perspectiva, a terceira via é um conjunto de ideias e práticas que se tornou uma alternativa programática de política de Estado com o discurso de que este entrou em crise por ser ineficiente e onerado em excesso com a questão social. Seus teóricos propõem um plano amplo de reformas, sendo uma delas a parceria do Estado com o chamado terceiro setor, corresponsabilizando instituições da sociedade civil sem fins lucrativos pela execução de políticas sociais (PERONI, 2008). A terceira via seria parte do projeto neoliberal, pois no Brasil as orientações da reforma do Estado dos anos 1990 foram advindas desse ideário (PERONI, 2008). Para a pesquisadora, tal contexto permitiu que o setor privado participasse cada vez mais das políticas públicas no Brasil ao se articular de forma complexa com o Estado, reconfigurando as fronteiras entre esses dois âmbitos a partir das questões sociais. Isso foi decisivo para o crescimento das influências de empresas na educação pública, e essas intervenções atingem sua forma e conteúdo.

Se se atentar para as 64 produções acadêmicas, grande parte considerou que a reforma do aparelho do Estado a partir de 1995 foi influenciada por concepções de cunho neoliberal e da terceira via, mas a descentralização dos serviços sociais e as políticas públicas correspondentes foram baseadas especialmente nas premissas da terceira via; o Estado continuou financiando e fiscalizando a qualidade desses serviços, mas deixou parcialmente de executá-los, repassando-os para as entidades privadas que comporiam o chamado terceiro setor. Essa constatação foi mais recorrente nas pesquisas cujos autores integraram a pesquisa interinstitucional.

Para Albuquerque (2010) e Dantas (2011), as políticas públicas dos anos 1990 em diante representaram a materialização das concepções de cunho neoliberal e a introdução da lógica neoliberal nos sistemas municipais de ensino. Essa estaria atrelada a signos de uma suposta esfera do mercado, como a meritocracia, eficácia e eficiência. Oliveira e Coutinho (2014) assinalaram que houve um auge das políticas neoliberais no Brasil na segunda metade dos anos 1990, que foi apontado por outros autores como neoliberalismo de terceira via (D'ÁVILA; FERNANDES, 2015).

O emprego das expressões neoliberalismo e terceira via não foi utilizado por alguns autores, como Oliveira (2012), por exemplo, apesar de terem reconstruído as condições políticas em que o Instituto originou-se, retratando a publicização, a privatização e a terceirização, não se reportaram às origens teórico-práticas dessas medidas. Alguns autores, como Gonzalez e Bernardo (2013), ao delinearem o plano geral de seus objetos de estudo não citaram a terceira via como fundamento das políticas públicas, mas resumiram o movimento em curso como um processo de execução do programa neoliberal, como as privatizações e diminuição do aparelho do Estado.

As orientações dos órgãos internacionais, o discurso neoliberal e da terceira via, as políticas públicas durante a década de 1990, principalmente o PDRAE, de 1995, seriam constituintes de um movimento ofensivo que visaria à expansão do lucro e à formação do consenso das classes hegemônicas (SOARES, 2010), cujas premissas são baseadas nos valores de eficiência, eficácia e resultados, atingidos com baixo custo de execução. Alguns autores pesquisaram as bases teóricas das ações do IAS, na medida em que buscaram a relação entre as orientações de organismos multilaterais, como a Unesco e o BM, com os princípios que norteiam os programas do IAS, obtidos por intermédio de documentos de divulgação e materiais de apoio (LUMMERTZ, 2008; MICHEL, 2010; OLIVEIRA, 2013; PINHEIRO, 2012; SILVEIRA, 2007; SOARES, 2010). A convergência de interesses entre as empresas que apoiam esses projetos, os organismos internacionais e as entidades de um quase mercado visam, segundo Soares (2010), a difusão de um novo perfil de sociabilidade baseado no *ethos* empresarial em torno do sistema do capital.

As duas pesquisas que avaliaram como exitosa a parceria entre o IAS e as prefeituras de Recife (LEONÍDIO, 2010) e Caruaru (PORTO, 2011) utilizaram como fundamentação teórica autores criadores ou divulgadores de perspectivas neoliberais, portanto, fizeram a mesma avaliação de muitos autores citados anteriormente, de que as políticas educacionais no Brasil dos anos 1990 em diante foram orientadas pelo projeto neoliberal, mas

encontraram somente aspectos positivos no movimento de reestruturação do Estado a partir do PDRAE (1995).

Entende-se, a partir da produção bibliográfica, que o IAS e sua relação com a rede pública de ensino estão inseridos no contexto de transformação do Estado brasileiro com diretrizes neoliberais, como a privatização e a terceirização. A confluência entre o neoliberalismo e a terceira via na crítica ao Estado e na necessidade da descentralização dos serviços sociais permitiu que políticas típicas de ambos os aparatos culturais-pedagógicos fossem implementadas no Brasil; assim, de acordo com as pesquisas do grupo interinstitucional, se ocorreu a redefinição das fronteiras do público e do privado, o que fundamentou essas transformações foram as críticas ao Estado social feitas por intelectuais orgânicos estreitamente inspirados pelo neoliberalismo e pela terceira via, que encontraram na “nova social-democracia” os meios políticos para a descentralização dos serviços estatais (ANTUNES, 2004; NEVES, 2005).

A partir do referencial teórico deste trabalho, entende-se que esse movimento almeja tornar as escolas espaços de hegemonia das classes dominantes (NEVES, 2005). O que está em pauta nessas discussões é também o conceito de sociedade civil, o qual é interpretado muitas vezes como sinônimo de iniciativa privada desvinculada da configuração da sociedade dividida em classes antagônicas. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção é importante para a configuração das organizações privadas e suas relações com a sociedade política. Considera-se, nessa perspectiva, que o mercado integra e é perpassado pelas relações de produção na sociedade civil, mesmo que a separação entre ela e a sociedade política seja meramente metodológica (GRAMSCI, 2000).

O mercado aparece em muitos trabalhos como um todo coerente, com premissas e códigos, signos, lógicas e parâmetros que seriam exportados para dentro das escolas a partir das atuações do IAS. A acepção de que o mercado – cujo conceito não foi tratado por nenhuma pesquisa analisada – é um âmbito com códigos próprios também foi tratada pelos intelectuais que defendem que a direção escolar seja pautada pelo gerencialismo racional-burocrático nos moldes das empresas, para eles esse “setor” é tido como parâmetro de qualidade.

Peroni e Silva (2013) afirmam que, para os teóricos da terceira via e do chamado terceiro setor, as funções da sociedade civil, do Estado e do mercado seriam delimitadas para cada um “como se já tivéssemos superado o capitalismo e a sociedade de classes, e como se

os interesses vinculados ao capital fossem os interesses da sociedade” (PERONI; SILVA, 2013, p. 51).

Há, então, um desenvolvimento unilateral e centralizado do controle das atividades e o subjugado do Estado à condição de agente regulador e fiscalizador. Um exemplo representativo disso, de acordo com Amaral e Bertagna (2015), é expresso nos termos das parcerias do instituto com os municípios, os quais não podem divulgar as informações das ações do IAS sem a prévia consulta a ele. Segundo Santos e Oliveira (2013, p. 140), o controle foi “alienado do corpo social e assume outro sentido, ou seja, controle gerencial, segundo a lógica do privado no público, sob o argumento de torná-lo mais eficiente e produtivo”.

Se o mercado, como padrão de qualidade, for tido como um agente exógeno às instituições públicas estatais, como escolas, hospitais e universidades, cabe à iniciativa privada sem fins lucrativos trazer a perspectiva mercadológica para esses âmbitos, em uma ruptura com a centralização do Estado, que se limitaria ao financiamento e avaliação de resultados.

Tudo se passa como se a realidade social fosse compartimentada e os três âmbitos não fossem perpassados por disputas entre as classes e frações de classe que buscam a hegemonia na sociedade civil, e como se essas não tivessem relação com as que disputam espaço no *front* do próprio aparelho do Estado (PERONI; SILVA, 2013).

4.2 Dois projetos de educação pública em disputa

A partir desses planos gerais que os autores reconstruíram para circunscreverem seus objetos de pesquisa, em geral, apreendeu-se dos trabalhos estudados que há dois projetos em conflito para influenciar ou defender os rumos que a educação pública deve seguir. Por um lado, o gerencialismo, baseado na introdução de valores mercadológicos, transformando o diretor escolar em gerente-gestor, o qual seria responsabilizado pelos resultados da escola onde atua, na busca pelo cumprimento das metas e dos índices educacionais e a forma como estes seriam atingidos. O modelo para alcançá-los viria de pacotes de “soluções educacionais” elaborados externamente ao contexto dos profissionais da Educação participantes do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, haveria uma separação entre o planejamento e a execução (LÉLIS, 2007b).

O outro projeto seria baseado nos princípios de gestão democrática conquistados e legitimados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996), nos quais se encontram diretrizes que fundamentam a participação dos envolvidos no processo educacional, na gestão da educação pública, na formação de conselhos escolares, grêmios estudantis bem como a autonomia das unidades escolares na elaboração e execução de seus projetos político-pedagógicos. Este projeto fundamenta-se na tese de que a qualidade da aprendizagem encontra-se na forma como se dá o processo educacional, de que a formação do cidadão e sua consequente socialização se dão desde a maneira como são conduzidas as decisões até a autonomia dos professores em elaborar e ministrarem suas aulas, buscando o conhecimento crítico e criativo como base para tais escolhas.

Vale ressaltar que as premissas defendidas não são oriundas dos próprios autores, pois foram construídas no processo histórico e condensadas nas legislações citadas. Portanto, a defesa da escola pública de qualidade e universal ultrapassa os limites das pesquisas acadêmicas. De acordo com tais pesquisas, as ações do IAS inibiram a participação coletiva democrática na reelaboração constante dos projetos político-pedagógicos a partir da dinâmica escolar, ao centralizarem os problemas educacionais e os meios para resolvê-los na figura do diretor escolar e dos integrantes das organizações sem fins lucrativos cujo campo de ação é voltado à educação pública. A centralização dos processos e a consequente falta de autonomia dos profissionais da Educação levou alguns pesquisadores a identificarem a precarização do trabalho desses profissionais, caracterizada também pelo caráter temporário dos contratos e baixas remunerações (AMARAL, 2014; GUTIERRES, 2010; MILÉO, 2013; SOUSA, 2013). Frente a essas condições, o trabalho do professor tornar-se-ia alienante, em decorrência de sua heteronomia caracterizada pela total falta de controle do processo de ensino (MILÉO, 2013).

4.3 Precarização do trabalho docente

Verificou-se que as condições de trabalho¹⁴ identificadas pelos pesquisadores podem ser decompostas em dois fenômenos diferentes, porém entrelaçados: a desprofissionalização

¹⁴ Para a análise dessas afirmativas, impõe-se a necessidade de definir o conceito de trabalho. Na teoria de György Lukács (1979), o trabalho como ato teleológico é o que constitui o ser social em sua relação com a natureza. A consciência, então, pode ser tomada como um território próprio, que será construído à medida que

do trabalho docente e sua precarização. A primeira constatação traz consigo paradigmas que ainda são fulcro de debates nas pesquisas educacionais (ENGUITA, 1991; PARO, 2006), e versam sobre a proletarianização do trabalho docente, que significaria “a perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p. 1.133), característica circunscrita no processo de flexibilização do trabalho. A profissionalização implica a estabilidade a partir de concursos públicos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) e a formação profissional, configurando a “jurisdição exclusiva simultaneamente sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento, tendo convencido o público de que os seus serviços são os únicos aceitáveis” (OLIVEIRA, 2004, p. 1.136), além de remunerações condizentes com os níveis de formação exigidos para a prática docente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

A desprofissionalização seria configurada também na alta rotatividade dos professores a partir de contratos temporários, sendo essa uma das formas de contrato flexibilizado a partir da agenda neoliberal, aliada à reestruturação do capital (ANTUNES, 1999), que permitiu o avanço de outros tipos de contrato precários, como a subcontratação, a terceirização, o *part-time*, “entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global” (ANTUNES, 2004, p. 337).

As relações de emprego instáveis configuradas no contexto da desregulamentação da legislação trabalhista não devem ser confundidas com processos de trabalho precários (OLIVEIRA, 2004); apesar de serem fenômenos covalentes, a flexibilização dos contratos permite a precariedade no trabalho docente, assim, o grande número de professores rotativos afeta diretamente as condições de trabalho nas escolas, que terão equipes instáveis, prejudicando o processo pedagógico. Além disso, o número de professores que deixam o magistério é relacionado

[...] à precariedade das condições de trabalho: sobrecarga de tarefas, falta de apoio profissional, falta de recursos e de instalações adequadas, questões disciplinares dos estudantes e segurança escolar. A garantia de recursos materiais, infraestrutura e segurança na escola, assim como de apoio didático-pedagógico aos professores são fundamentais para que a escola possa ter êxito na aprendizagem dos alunos. (ANDRÉ, 2015, p. 216)

Essas condições de trabalho foram apontadas por Amaral (2014), Gutierrez (2010), Miléo (2013) e Sousa (2013); no entanto, não são somente decorrentes das parcerias dos

as atividades dos indivíduos são autogovernadas. A consciência detém, em grande parte como referencial, a relação que as classes têm com o meio em que vivem. A consciência então pode ter “uma tendência em direção à universalidade” (ANTUNES, 2004, p. 138).

municípios com o IAS, pois se referem à escassez de políticas públicas que interfiram na melhoria da qualidade de ensino e na valorização do trabalho docente. O advento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) foi agravado pela mudança na forma de contratação dos diretores, que passaram a ter empregos instáveis mediante a relação entre sua manutenção no emprego e o desempenho das escolas nos índices educacionais. A sobrecarga do trabalho docente apontada não se refere à sobrecarga de aulas e alunos por sala, que configuraria uma das características do trabalho precário (OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO; MARIN, 2004). Seguindo o referencial teórico, esse fenômeno tem maior relação com a alienação do trabalho¹⁵, uma vez que os professores, mediante a implementação dos projetos do IAS, perdem o controle sobre seu processo de trabalho.

Contudo, identificou-se a intensificação do trabalho dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos. As atuações do IAS agravaram o quadro de precarização do trabalho e das formas de contratação, intensificando o trabalho docente ao estabelecerem metas e resultados a serem cumpridos independentemente das condições para sua realização, muitas vezes inadequadas. Entende-se que esse modelo de atuação está alinhado com o que a maioria dos autores situaram como um modelo racional burocrático, que busca o empresariamento da educação pública no desenvolvimento de uma cultura da produtividade, na cobrança de resultados e metas. Essas ações inibem a participação coletiva democrática, ao centralizarem os problemas educacionais e meios para resolvê-los na figura da direção escolar e nos integrantes das organizações sem fins lucrativos cujo campo de ação é voltado à educação pública (LAVAL, 2004, p.16-18).

Uma das transformações mais identificadas, principalmente nas dissertações e teses, foi a mudança na escolha dos diretores a partir das parcerias do instituto com os municípios. A manutenção do cargo foi condicionada ao seu desempenho, e este à melhoria dos índices como evasão e taxa de repetência (COSTA et al., 2012; OLIVEIRA; BOLSON; DANTAS, 2010; RODRÍGUEZ et al., 2010). Em algumas pesquisas, tal fato foi indicado como uma estratégia de centralizar os processos intraescolares na figura do diretor. O consenso passivo pelos professores pode ser relacionado, pelo menos nessas escolas, a essa busca de organicidade entre as diretrizes do IAS e o corpo docente por meio do diretor escolar.

¹⁵ “Para a filosofia da práxis, o Ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto.” (GRAMSCI, 1999, p.175). À medida que o capital tornou-se mundializado, foram alteradas as relações do homem com a natureza, pois o trabalho alienado distanciou os trabalhadores da própria constituição do seu ser, esfacelado pela exploração de sua mão de obra (ANTUNES, 1999).

4.4 Desdobramentos: o consenso passivo dos docentes e diretores

Das 24 dissertações, 22 corroboram a constatação de que as ações do chamado terceiro setor são ligadas ao discurso e às práticas baseadas na justificação da transformação dos direitos em filantropia, quando as competências do Estado são repassadas para entidades como o IAS.

Muitos são os desdobramentos de tal perspectiva, e um dos principais é a consideração de que a busca pela hegemonia do poder não se restringe ao núcleo do Estado, mas transfere para a sociedade civil a importância estratégica da guerra de posições. A ideologia vai encontrar reprodução pelos intelectuais orgânicos das frações de classes em disputa por terreno, que, reproduzindo hábitos, costumes e opiniões, influenciarão a formação de consciência de classe (GRAMSCI, 2000).

Alguns autores indicaram que os profissionais da Educação, principalmente os professores e gestores, aderiram ao controle sistemático do cotidiano escolar, mesmo que isso tenha prejudicado seu trabalho; houve a adesão aos parâmetros de qualidade baseados nas premissas do IAS (SOUZA; CARNEIRO, 2014). Miléo (2013) afirmou ter havido a consolidação de um consenso passivo tanto dos professores quanto das equipes gestoras responsáveis pelas decisões na esfera educacional, fato que mostra a força dessa organização social não estatal no processo de regulação da educação pública, que se submete ao conceito e à retórica de modernização dos sistemas de ensino tangenciada pelo discurso de pedagogismo pragmático e tecnocrático. A busca pelo consenso passivo apresentada por esses autores pode ser entendida como um sinal de que as ações não se legitimam por si, mas precisam de reconhecimento, o que é alcançado de diversas formas. A hegemonia necessita de ressignificação dos conceitos e categorias para esvaziar os sentidos anteriores e dar acepções mais funcionais ao novo projeto em implementação.

Foi a constatação apresentada por Costa e outras (2012) de que a participação, a gestão e a autonomia figuram nos materiais do IAS mas não têm o mesmo sentido que aqueles preconizados na Constituição Federal de 1998 e da construção da LDB em 1996. Essa ressignificação não nasce somente nos quadros do IAS e a partir dos intelectuais divulgadores de suas atuações e premissas, mas é advinda dos intelectuais coletivos, dos quais podemos situar organismos multilaterais como a Unesco, o BM, empresas nacionais e multinacionais e

intelectuais orgânicos de frações de classe a quem interessa a formação de uma educação voltada para o desenvolvimento econômico (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001).

Silva Júnior e Sguissardi (2001) situam esses intelectuais coletivos como mediadores dos países centrais, com a função de organizar o pensamento e a ação dos intelectuais orgânicos desses países. As agências internacionais organizam o consenso nos países periféricos e sistematizam a vontade coletiva, atuando como um partido supranacional (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001). A relação entre esse movimento global de reestruturação do capital e os resultados das atuações do IAS nas escolas foi levantada pela maioria dos autores que apontaram a perda da autonomia da escola, o empresariamento da educação e a ascensão do modelo racional-burocrático na forma de gestão educacional em detrimento da gestão democrática.

Os indivíduos estão inseridos nesse contexto social de conflito incessante entre frações e blocos sociais que buscam a hegemonia de visões de mundo, as quais são indissociáveis de práticas sociais, e a escola é uma área estratégica para a busca de consenso passivo por conta de seu caráter de reprodução social de conhecimento, valores e costumes.

A construção de um novo bloco histórico com a conquista da hegemonia em todos os campos – econômico, político, ideológico – é essencial na realização de mudanças e transformações sociais que tenham presentes princípios de justiça social e de defesa da educação pública como direito subjetivo, e não apenas como meio de formação de mão de obra. A escolha de uma concepção de mundo, além de ser um fato político, é necessária para que as ações correspondam a elas e haja sistematização das “próprias intuições do mundo e da vida” (GRAMSCI, 1999, § 12, p. 96).

Por isso, as entrevistas com os professores, gestores, coordenadores e demais profissionais da Educação, realizadas pelos autores dos estudos aqui analisados, foram importantes para identificar de que forma os profissionais da Educação aderem às orientações preconizadas nas parcerias. À concordância em torno dos projetos do IAS indicada por algumas pesquisas podem-se contrapor as discordâncias indicadas por outras, as quais verificaram resistências, ressignificações, reordenações aos discursos e às práticas do instituto (COSTA et al., 2012; FERNANDES; ALVES, 2014; FREITAS et al., 2013; GARCIA; ADRIÃO; ARELARO, 2012; PIRES; PERONI, 2010). Esses profissionais são realocados por essas pesquisas, em relação às que privilegiaram os dados estatísticos, para o centro da dinâmica estudada. Sem eles e sua participação ativa no processo e a transformação de suas concepções e ações os programas do IAS defrontar-se-iam com a anarquia organizada das

instituições escolares (ALMEIDA; JUNQUILHO; SOUZA, 2008), a execução dos programas ocorreria de forma não orgânica e, com o término dos contratos, ver-se-ia o quanto as atuações mudaram o cotidiano e as relações escolares.

Garcia, Adrião e Arelaro (2012) informaram que práticas como a sistematização dos dados (frequência, atividades, notas etc.) permaneceram mesmo depois das parcerias, mas Souza e Carneiro (2014) afirmaram que as orientações dos programas eram tão difusas que entre o início e o término da parceria não houve organicidade entre os professores/gestores e os representantes do IAS, ou seja, o programa não trouxe mudanças para a escola, independentemente dos resultados alcançados.

Segundo Silva (2002, p.8), a escola incorpora e reproduz as práticas culturais desenvolvidas por iniciativas privadas; juntamente com o conteúdo programático de cada disciplina, veiculam-se “valores, imagens, hábitos, representações, normas de conduta, gestos e maneiras prescritos” (SILVA, 2002). Entende-se que as transformações do cotidiano escolar dependeriam também da formação dos professores, do consenso passivo dos diretores e da plausibilidade das metas e discursos.

4.5 Vínculos institucionais dos autores e suas conclusões: uma aproximação

Quanto aos autores e suas relações com o objeto de estudo, pode-se afirmar que, conforme exposto no capítulo anterior, a maioria é composta de profissionais egressos da educação pública ou privada, e entre aqueles cujas conclusões indicaram melhorias nos índices educacionais das escolas envolvidas nas parcerias e avaliaram como positivas as atuações do IAS, alguns possuem (CALVO, 2003) ou possuíam (PORTO, 2011) vínculos profissionais com o instituto ou com outras organizações do chamado terceiro setor. É o caso também de Oliveira (2002), que foi um dos idealizadores dos programas Se Liga e Acelera Brasil, e de Heredero (2014), que presta serviço ao IAS de assessoria.

Identifica-se, então, a reprodução de projetos para a educação pública por intelectuais orgânicos das classes e frações de classe representadas pelas atuações e concepções do IAS. Além de analisarem o processo em que se originou o objeto de estudo, as pesquisas também foram perpassadas pela e participaram ativamente da disputa entre projetos antagônicos de políticas educacionais e mesmo da tentativa de consolidação do que entenderam como funções do Estado.

Entende-se que as concepções de Estado influenciam a forma e o conteúdo das políticas públicas. Podem ser construídos blocos históricos que serão hegemônicos nas sociedades civil e política, pois conduzirão o movimento histórico tanto no âmbito produtivo como no ideológico (PORTELLI, 2002). Isso significa que as condições objetivas, no âmbito produtivo, encontrarão vazão conceitual, representativa, em outras palavras, correspondência entre a concepção de mundo vigente e as condições reais das forças produtivas.

Para legitimar suas ações, o IAS tenta validar cientificamente o escopo e a forma dos programas implementados, baseado na Teoria do Capital Humano¹⁶ e em teses recentes sobre a relação entre aspectos como a motivação, a resiliência e a dedicação com o aprendizado. Para isso, conta com intelectuais de seus quadros, cuja filiação não se restringe ao aspecto econômico corporativo, mas concerne a frações de classe que procuram na educação pública um dos espaços para a expansão de suas concepções de mundo.

Por outro lado, os intelectuais vinculados às universidades cujas análises concluíram que as atuações do instituto ferem os princípios democráticos estabelecidos arguíram em favor do projeto de educação pública financiado pelo poder público, cujos principais balizadores são ou deveriam ser autonomia e gestão democrática. Tais autores apontaram as atuações do IAS como prejudiciais à autonomia das escolas e sistemas municipais, centralizando os processos, ferindo a liberdade dos docentes em planejar os modelos de aula e desdenhando o controle social, ao não permitirem o acesso aos dados sem a anuência de seus coordenadores.

A escolha de uma metodologia torna-se tão importante quanto a postura frente à realidade; a perspectiva do pesquisador, assim como seu objeto, estão inseridos em um contexto social que influencia o modo de pensar daquele, sendo impossível o total alcance da objetividade na pesquisa científica (LÖWY, 2003). Não deve ser desconsiderado o fato de que os pesquisadores, em sua maioria, foram ou são profissionais da Educação, conforme exposto no terceiro capítulo e, dessa forma, podem ou puderam ter uma relação orgânica com os movimentos sociais de democratização do ensino público. Esses intelectuais são contrários aos discursos de que os problemas educacionais são intraescolares e a culpa do fracasso é do aluno e não de um sistema social em que a trajetória dos alunos é alicerçada por condições de

¹⁶ A Teoria do Capital Humano versa sobre a formação do trabalhador de acordo com o *ethos* empresarial. As novas configurações do trabalho na sociedade capitalista exigiriam a formação de um novo trabalhador que seria qualificado na medida de suas competências e capacidades técnicas e cognitivas. O capital assume para si a função de proponente de projetos educacionais, e direciona a educação para a empregabilidade, eficiência e competitividade (FRIGOTTO, 1993).

vida díspares, combinadas às políticas públicas para a educação, ou de que tais pressupostos são menos importantes do que aspectos psicológicos como resiliência, dedicação e competência, como defendido pelos intelectuais orgânicos das frações de classe que o IAS representa.

O âmbito científico também pode ser entendido como uma arena onde diferentes projetos e concepções de educação, democracia e participação disputam, mesmo que em forma de pressupostos não expressos nos textos, o resgate ou a formação da hegemonia. E isso se expressa também nos critérios de cientificidade (GAMBOA, 1998) das pesquisas realizadas.

No tópico seguinte são relacionadas as conclusões dos trabalhos com os vínculos institucionais que os pesquisadores possuíam com o IAS e as escolas públicas, com o objetivo de compreender o contexto de produção dos trabalhos.

4.6 Os critérios de cientificidade

A partir da leitura integral dos estudos, identificou-se que os critérios de cientificidade também foram díspares. Os estudos do grupo de pesquisas interinstitucional, conforme exposto no terceiro capítulo, utilizaram procedimentos metodológicos comuns, como entrevistas semiestruturadas, análises de documentos do IAS, documentos oficiais como as legislações e os termos de parceria com o instituto. Foram estudos de caso que, por meio de um coletivo de pesquisadores, tiveram referenciais teóricos similares ou pelo menos aproximados. O critério de cientificidade dessas pesquisas assentou-se principalmente no cruzamento dos documentos do IAS e das falas dos entrevistados com os princípios, diretrizes e leis dos documentos oficiais.

A gestão democrática, a autonomia docente e da escola, legitimadas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996), foram os parâmetros utilizados para a análise das atuações do instituto. Os critérios de comparação com os documentos oficiais também se acentuaram na validade dos referenciais teóricos e da observação dos mecanismos internos da escola como o PPP, o currículo, materiais de apoio e interpretação dos discursos de integrantes do instituto, como a presidente do IAS, Viviane Senna.

Essas pesquisas serviram-se também de índices educacionais para verificar as atuações do IAS nas escolas públicas e apresentaram tais dados para refutar os discursos do instituto,

cruzando-os com os referenciais teóricos e com as concepções expressas nos materiais de apoio e em divulgações dos programas.

As pesquisas que não participaram do grupo de estudos, mas encontraram diversas contradições nas atuações do instituto, tiveram critérios de cientificidade variados, como, por exemplo, a análise de discursos identificados nos materiais de aprendizagem e documentos adquiridos no *site* do instituto, agenciadores de subjetividade, conceitos que adquirem *status* de verdade e direcionam as ações dos indivíduos. Nessas pesquisas, as obras de Michel Foucault foram fundamentais para a metodologia e a análise.

Por outro lado, os estudos que indicaram avanços dos indicadores educacionais a partir dessas parcerias cruzaram dados estatísticos e índices educacionais anterior e posteriormente às parcerias. É o caso dos artigos de João Batista Araújo e Oliveira (2002), Eladio Sebastián Heredero (2014) e Ivan Pricolli Calvo (2003), que utilizaram dados de pesquisas já elaboradas pela Fundação Cesgranrio, outros levantados pelo próprio IAS e índices do Ideb e Edudata-Inep. A validade situou-se também nos métodos de comparação, nas ferramentas, que não foram explicitadas nos artigos analisados. Para legitimar as ações, os referidos autores precisaram também situar as propostas de atuação na educação pública a partir de legislações já existentes, e para isso reproduziram as orientações de autonomia, participação, gestão democrática etc., mas ressignificando-as nos discursos para que elas adquirissem um caráter apenas formal (AMARAL; BERTAGNA, 2015).

Algumas dessas pesquisas, como a de Heredero (2014), por exemplo, utilizaram documentos de organismos e eventos internacionais, como a Conferência de Jomtien, para referenciar as políticas públicas. Serviram-se também de teorias de aprendizagem para procurar o fundamento teórico das propostas do IAS, direcionando suas análises para avaliações positivas dos programas.

Outros estudos, como o de Gutierrez (2010), tiveram características singulares se comparadas com as outras pesquisas pelo fato de buscarem na investigação de documentos oficiais os critérios de caracterização das iniciativas privadas que compõem o chamado terceiro setor. O critério utilizado foi a descrição objetiva do conteúdo das legislações, comparando-as com os critérios de autoclassificação do instituto.

Os autores que indicaram avanços nas parcerias (OLIVEIRA, 2002; CALVO, 2003; ELLIOT; SILVA; SILVA, 2007; LEONÍDIO, 2010; PORTO, 2011; HEREDERO, 2014), principalmente por meio do cruzamento de dados estatísticos, tiveram como pressupostos que

a descentralização da execução de serviços sociais, assim como as atuações do IAS, são alternativas viáveis para a solução da “cultura da repetência” e para a melhoria dos índices educacionais.

Estes autores utilizaram os dados sem traduzir o movimento de processualidade histórica, como se o recorte epistemológico não derivasse de uma escolha, de um campo de visão que em si direciona os resultados (LÖWY, 2003). A fragmentação dos fatos sociais presente em muitas destas pesquisas reflete o comprometimento parcial dessas perspectivas com a construção de visões de mundo, ou, no mínimo, com a permanência de certos mecanismos hegemônicos (MOREIRA, 2009). Nesse sentido, atenta-se para a transitoriedade de valores, costumes, além de sua instabilidade, a qual pode ser verificada apenas se entendermos o objeto como parte de um movimento histórico.

Ao limitarem a qualidade da educação à redução das taxas de evasão, repetência e distorção idade/série, e com isso apresentarem pesquisas cujo foco são esses índices e indicadores, esses estudiosos desconsideram a escola como um espaço de intercâmbio de significados e de padrões culturais (SILVA, 2002).

Os programas do IAS, segundo a maioria das pesquisas, desconsideram condições diferentes de aprendizagem, e que os alunos a princípio detêm condições sociais díspares. Essas atuações não incidem apenas de forma objetiva nas escolas, mas sobretudo por meio de atitudes transmitidas pelos conhecimentos não manifestos que disciplinam e ordenam as ações dos agentes educacionais, definindo de forma meritocrática os fracassados e os exitosos (SILVA, 2002).

4.7 Educação para o esporte: atuações do IAS na educação não formal

As atuações do IAS não se restringiram ao âmbito das escolas públicas. As pesquisas de D’Ávila e Fernandes (2015), Leonídio (2010) e Saldanha (2010) analisaram a implementação do Programa Educação Pelo Esporte do IAS em projetos comunitários já consolidados antes das parcerias com o instituto, como o Projeto Santo Amaro, em Recife, e o Projeto Córrego Bandeira, em Campo Grande. Silveira (2010) investigou as concepções do Programa Educação Pelo Esporte em sua relação com a Teoria do Capital Humano e as orientações de organismos internacionais como a Unesco e a OCDE. Como descrito no capítulo anterior, tais pesquisas concluíram que na perspectiva do instituto o esporte é visto como a panacéia para os problemas sociais.

A função social do esporte é ressignificada e apontada pelos autores como ligada aos discursos empresariais de autorresponsabilização, competência e meritocracia. O IAS, tal como apontado pelos autores que estudaram as atuações nas escolas, “repassa para o cidadão comum a ideia de que cabe à sociedade civil tratar da questão social, desonerando o Estado para atender prioritariamente aos interesses do processo produtivo” (SALDANHA, 2010, p. 119).

Uma característica marcante das pesquisas de D’Ávila e Fernandes, (2015), Leonídio (2010) e Saldanha (2010) foi o perfil dos profissionais envolvidos nesses programas em relação aos das escolas públicas: majoritariamente integrados por universitários em formação, os grupos que aplicaram o Programa Educação Pelo Esporte nos projetos citados não se defrontaram com as mesmas sistematizações do trabalho que os profissionais da Educação das escolas pesquisadas (SALDANHA, 2010).

Em suma, os trabalhos que versaram sobre as atuações do IAS por intermédio do Programa Educação Pelo Esporte indicaram que as concepções do instituto sobre a função social do esporte incidem sobre a responsabilização dos indivíduos pelas suas mazelas, e as correspondências entre suas diretrizes e as de organismos internacionais, como as da Organização das Nações Unidas, que em 2003 lançou o documento intitulado *Esporte para o desenvolvimento e a paz: em busca das metas para o desenvolvimento do milênio* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2003) no qual valoriza o esporte para o desenvolvimento humano dos países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi caracterizar e analisar a produção acadêmica sobre o Instituto Ayrton Senna a partir da sistematização das conclusões e caminhos metodológicos seguidos pelos autores, informações que foram analisadas no quarto capítulo a partir de referencial teórico baseado em elementos das obras de Antônio Gramsci (1999, 2000), Lúcia Maria Wanderley Neves (2005) e Ricardo Antunes (1999). A produção acadêmica foi publicada entre os anos de 2002 e 2015, sendo que 52 estudos foram divulgados entre 2009 e 2014 e, destes, 35 foram produzidos por autores que faziam parte, à época, de grupo de pesquisas interinstitucional. O grupo de pesquisas interinstitucional contribuiu para uma análise complexa das atuações do IAS, atentando para aspectos como a mudança nas legislações, na contratação de diretores, na rotina escolar, a diminuição das taxas de evasão, distorção idade/série e repetência. Com base em procedimentos metodológicos como entrevistas, análise documental e de dados estatísticos, cujos resultados foram reunidos no relatório final da pesquisa publicado em 2011, o grupo de pesquisa interinstitucional contribuiu com importante diagnóstico das atuações do IAS em âmbito nacional.

As parcerias do IAS com o setor educacional público foram analisadas como parte do chamado terceiro setor, das reformas do Estado e de orientações de organismos internacionais, e tomadas em seu aspecto relacional com o Estado e outros aparelhos privados de hegemonia. Nesse viés, o neoliberalismo e a terceira via foram considerados movimentos que pautaram os discursos e as políticas de Estado condensadas nas reformas estruturais durante os anos 1990. As fronteiras entre o público e o privado foram refundadas e a escola pública sofreu as consequências desse processo por meio das investidas das classes hegemônicas nos processos educacionais, para que suas funções também fossem reordenadas visando à formação do trabalhador-consumidor e/ou do cidadão-cliente (NEVES, 1995).

Das 65 pesquisas, seis avaliaram como positivas as ações do IAS; destas, três foram publicadas no período de 2002 a 2007 e três entre 2010 e 2014. As quatro primeiras pesquisas indicaram avanços a partir da forma como o IAS atua nas escolas, considerando os aspectos cognitivos e emocionais como importantes para a melhoria do desempenho dos alunos. Os argumentos apresentados pelas pesquisas de Calvo (2003), Heredero (2014), Elliot, Silva e Silva (2007) e Oliveira (2002) indicaram que a melhoria da qualidade educacional residiria no maior empenho dos alunos e dos profissionais da Educação e na valorização de aspectos cognitivos e emocionais como fundamentais ao desempenho escolar. As pesquisas

transferiram para os indivíduos problemas estruturais decorrentes da falta de investimentos em políticas educacionais ou da utilização precária desses recursos, ocasionando condições de trabalho e emprego também precárias, como indicado em várias pesquisas.

Os estudos de Leonídio (2010) e Porto (2011) também assinalaram avanços nos indicadores, mas consideraram outros aspectos como a melhoria estrutural do sistema educacional municipal de Caruaru como um todo (PORTO, 2011) e os avanços qualitativos na comunidade do bairro Santo Amaro, em Recife, a partir da parceria com o IAS (LEONÍDIO, 2010).

Com base nas conclusões e características das pesquisas analisadas, conclui-se que há pelo menos dois projetos educacionais em disputa no Brasil, os quais coexistem em constante conflito: o gerencialismo racional-burocrático, que traz elementos empresariais para a escola pública por meio de códigos como eficiência, eficácia, meritocracia e competitividade, e a transformação do diretor em gestor-gerente aos moldes das empresas capitalistas, centralizando nessa figura a responsabilidade sobre todo o processo educacional. O outro projeto é derivado das lutas pela educação pública e de qualidade, com conquistas expressas na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996), como o princípio da gestão democrática, que pode efetivar-se por meio da criação de espaços democráticos no interior da escola, como grêmios estudantis, conselhos e assembléias escolares que contribuiriam para a formação de cidadãos atuantes e críticos, mediante a premissa de que a democracia se faz nas ações e não pode ser medida por resultados em avaliações externas. Outro aspecto importante desse projeto é a autonomia pedagógica do professor, que tem sido desconsiderada nos programas e projetos do IAS.

Entende-se que o movimento indicado na maioria das pesquisas faz parte de uma ofensiva das classes dirigentes, cujas concepções de mundo – e consequentemente de Educação e de Estado – contrariam aspectos importantes do direito à educação conforme expresso na Constituição de 1988. A redefinição das fronteiras públicas pôde ser observada nos estudos de caso, exemplares das formas que a reestruturação das funções do Estado tem assumido, especialmente no que se refere à educação pública. Essa redefinição se deu com a importante contribuição dos intelectuais orgânicos do capital no Brasil, que organizaram as reformas do Estado a partir de críticas sobre sua funcionalidade, e também dos intelectuais coletivos como o BM, a Unesco e a OCDE, que influenciaram as políticas educacionais dos países periféricos (NEVES, 2005).

A maioria da produção situou o IAS na grande política – termo utilizado por Antonio Gramsci ao resgatar a expressão homônima de Nicolau Maquiavel (GRAMSCI, 1999) –, ao fazer a conexão entre as mudanças estruturais do Estado brasileiro e as transformações no cotidiano escolar oriundas das atuações dos agentes do chamado terceiro setor, reavaliando sua atualização histórica e colocando-o como elemento explicativo ímpar da nova conformação do Estado ao desenvolvimento recente do capitalismo.

Esta pesquisa situou a produção acadêmica como parte ativa na realidade estudada pelos próprios pesquisadores, pois, de acordo com Gramsci (2000) há fluidez da luta de classes por todo o tecido social já que a sociedade civil – que nesse caso é representada pelas pesquisas advindas das universidades – e a sociedade política estão identificadas. Desse modo, desenvolveu-se uma análise da produção bibliográfica sobre as atuações do IAS, partindo de uma concepção de Estado que considerou a direção intelectual e moral da sociedade pelas forças em conflito, em que tal direcionamento implica a interferência dessas forças como elemento estratégico para a veiculação de ideias e concepções de mundo (GRAMSCI, 1999).

A partir das características gerais e da análise das pesquisas abordam-se possíveis desdobramentos do estudo da produção acadêmica sobre o IAS. Em boa parte das pesquisas, o PDRAE foi tido como um marco das transformações que viriam a seguir. Os agentes sociais que compõem o chamado terceiro setor, em especial o IAS, tiveram na reforma do Estado as condições objetivas para seu desenvolvimento, pois o Estado transferiu a responsabilidade de execução de serviços sociais para outros setores da sociedade, devido ao novo conjunto de diretrizes implementadas pelos governos brasileiros a partir da década de 1990 (MONTAÑO, 2002). Essas entidades sociais foram progressivamente amparadas por leis que definiram seu poder de atuação. Afora os apontamentos em relação à crise estrutural do capital não se observou nas pesquisas a contextualização das condições sociais anteriores a 1995, cenário em que os agentes privados emergiram. Quais seriam as estratégias dessas organizações sociais em relação à busca pela hegemonia entre as décadas 1980 e 1990?

Maria Teresa de Moraes Pinto Furtado (2002) situou essas iniciativas de intervenções focalizadas num contexto mais amplo de crescente intervenção das empresas na educação pública. A análise da autora indicou a inserção do discurso empresarial nas questões educacionais, que mudou a partir dos anos 1990, passando a se interessar pela influência direta nas políticas públicas mais do que continuar com a postura filantrópica de doações financeiras e certo distanciamento da questão social, como nas décadas anteriores. A

Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) e o Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE) foram organismos centrais na construção dessas estratégias empresariais pautadas pelo discurso da responsabilidade social. Os exemplos indicados por Furtado (2002) dizem respeito a projetos na área educacional financiados e executados por empresas como a Natura e a Porto Seguro, cujos projetos implementados foram exemplos emblemáticos de como se iniciou a atuação das empresas no ambiente escolar, pois essas empresas sistematizaram avaliações do conhecimento dos educandos, investiram na infraestrutura escolar e tentaram melhorar as relações entre os estudantes e os professores.

Em suma, o discurso empresarial mudou entre as duas últimas décadas do século XX: de financiadores filantropos a executores de serviços sociais, tais agentes apresentaram dinâmicas próprias que podem ser relacionadas à reestruturação produtiva e à manutenção da taxa de lucro do capital, uma vez que a crítica ao Estado social e o discurso a favor da desoneração do Estado ganhavam prestígio já no início da redemocratização; mas também pode ser considerada preponderante a dinâmica interna desses novos reformadores e a formação de possíveis discursos coesos que buscariam a hegemonia a partir de então (FURTADO, 2002).

Segundo esse discurso, o Estado teria de reduzir seu campo de atuação a fiscalizar e financiar as ações do chamado terceiro setor, atribuições que seriam fixadas pela instituição de contratos de gestão firmados entre as partes (ADRIÃO; PERONI, 2011a). A partir da Lei nº 9.970/99, as entidades do chamado terceiro setor foram regularizadas, classificadas e, no caso de muitas iniciativas privadas foram reconhecidas e suas ações legitimadas como de caráter público, possibilitando o surgimento de novas possibilidades de articulação entre o aparelho estatal e essas entidades da sociedade civil. Segundo Adrião e Peroni (2011a), os teóricos das novas diretrizes afirmavam que a vantagem dessas parcerias seria a autonomia e a flexibilidade da sociedade civil em lidar com seus problemas, melhorando a qualidade dos serviços oferecidos.

Outro desdobramento das pesquisas analisadas provém das conclusões de alguns autores de que as escolas passaram por transformações a partir das parcerias com o IAS. Interroga-se quanto à organicidade dessas mudanças, se conseguiram que os docentes, gestores e alunos corporificassem um *ethos* empresarial tal que a meritocracia, a disciplinarização e a premiação, signos e ações oriundos da lógica do mercado, adentrassem a rotina escolar estimulando a competitividade (SILVA, 2002). Segundo Silva (2005, p.8),

juntamente com o conteúdo programático de cada disciplina veiculam-se “valores, imagens, hábitos, representações, normas de conduta, gestos e maneiras prescritos”.

Entende-se que, para esse tipo investigação, o pesquisador poderia optar pela etnografia como método de estudo das transformações culturais no interior da escola, mas haveria dificuldades quanto à validade de sua utilização devido à especificidade do objeto, no qual as parcerias são mediadas por contratos com tempo de duração predeterminado. Um trabalho dessa natureza teria como objetivo principal identificar e analisar os processos de mudança cultural, tal como observado por Pojo (2014). Para ela, o empresariamento da educação altera a alma da escola e a natureza de sua função ao mudar a forma de consciência nas pessoas. A hegemonia das frações de classe que objetivam formar concepções sobre as funções do Estado, da educação e do esporte como estratégica à acumulação do capital, poderia ser analisada quanto à formação de subjetividade coerente com esse processo. O tema da formação da subjetividade a partir da atuação de iniciativas privadas na educação pública poderia utilizar também entrevistas semiestruturadas com os estudantes envolvidos no processo. A produção acadêmica pesquisada não realizou entrevistas com alunos, o que deixou em aberto a questão sobre se a forma e o conteúdo dos programas do IAS conquistaram “corações e mentes” (NEVES, 2005, p. 186) dos educandos, ou seja, se houve a incorporação dos códigos empresariais citados recorrentemente nas pesquisas, como a eficácia, a meritocracia e a competitividade.

Alguns programas do instituto não foram estudados pelas pesquisas aqui analisadas, como é o caso dos Programas Educação pela Arte, Comunidade Conectada, Escola Conectada e SuperAção Jovem, os quais não tratam diretamente da alfabetização ou da gestão escolar. Estudos sobre tais programas seriam de grande contribuição, pois eles lidam com crianças e jovens a partir de ações extracurriculares como a dança e a inclusão digital. Seria interessante verificar quais premissas embasam essas atuações e se houve a formação do consentimento ativo por meio desses programas aos códigos empresariais citados. Indicam-se também como questão para próximas pesquisas os motivos para a diminuição do número de parcerias do IAS com os municípios. Constatou-se, conforme indicado no Tabela 1, que ao longo dos últimos quatro anos o número de parcerias diminuiu de 1.300 para 700 entre 2011 e 2014. Tudo indica que muitos municípios resolveram não renovar os contratos com o IAS. Isso pode ter sido resultado também de mudança na gestão dos municípios, posto que os prefeitos que assinaram as parcerias podem ter sido sucedidos por outros que não quiseram renová-las por conta dos fracassos do IAS na realização das próprias metas estipuladas, conforme

indicado em grande parte das pesquisas ou mesmo por causa do caráter centralizador dos programas.

Enfim, o material estudado nesta pesquisa mostrou um rico leque de informações e análises. Acredita-se que as principais conclusões e características foram averiguadas, mas algumas questões não foram exploradas, tais como: as concepções de Estado e de educação presentes nas propostas do IAS conseguiram hegemonia entre educadores e estudantes das escolas onde os projetos foram desenvolvidos? Quais as formas de resistência a esse processo no qual professores e alunos são frequentemente responsabilizados pelas consequências de políticas públicas equivocadas ou inexistentes?

A pesquisa interinstitucional mostrou que esse tipo de estudo pode dar maior complexidade aos estudos de caso, integrando-os e, por meio de relatórios, publicar investigações com informações desse tipo de atuação em âmbito nacional. Outras comparações poderiam ser feitas entre a pesquisa nacional e as individuais, mas em decorrência do limite desta pesquisa optou-se apenas pelas questões apresentadas no início. Poderia ser questionado se entre esses dois tipos de pesquisa houve debates, ou em outras palavras, se se comunicaram entre si, se formaram um debate público sobre a eficácia dos programas e as consequências das parcerias dos municípios com o IAS etc. Alguns pontos poderiam ser mais explorados como a relação entre os critérios de cientificidade, as concepções de mundo e as posições em relação aos programas do Instituto, ou ainda a relação entre as profissões ou cargos ocupados pelos pesquisadores e as conclusões e resultados a que chegaram, não obstante entende-se que os objetivos foram alcançados, e que alguns paradigmas foram deixados para futuras pesquisas para serem melhor investigados.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade:** a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional.** Relatório de Pesquisa CNPq, 2011a. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/INSTITUTO%20AYRTON%20SENNA%20RELATORIO.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre dez estudos de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 45-53, jan./jun. 2011b.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. (Org.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna.** Goiânia: Funape; Recife: Anpae, 2013.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. (Org.). **O público e o privado na Educação:** interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.
- ALBUQUERQUE, Eugênia Moraes de. **A implementação do Programa Gestão Nota 10 no Sistema Municipal de Educação de Mossoró/RN (2005-2009).** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- ALMEIDA, Andreia Pereira de; JUNQUILHO, Gelson Silva; SOUZA, Susane Petinelli. Programa Escola Campeã na gestão escolar: o hibridismo entre a racionalidade burocrática e uma “anarquia organizada”. **Revista Gestão e Tecnologia**, Pedro Leopoldo, v. 8, n. 2, p. 1-19, jul./ago. 2008. Disponível em: <<https://revistagt.fpl.edu.br/get/article/view/216>>. Acesso em: 9 jun. 2016.
- AMARAL, Maria Clara E. de. **Relações público-privado na educação de Mato Grosso.** 2014. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- AMARAL, Maria Clara E. de; BERTAGNA, Regiane Helena. A opacidade nas relações estabelecidas entre o setor privado e a educação pública estadual de Mato Grosso. **Educação: Teoria e Prática (Online)**, Rio Claro, v. 25, p. 504-519, 2015.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil:** Collor, FHC e Lula. Campinas: Autores Associados, 2004.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho no Brasil: reestruturação e precariedade. **Nueva Sociedad Português**, Buenos Aires, p. 44-59, jun. 2012. Disponível em: <<http://nuso.org/articulo/a-nova-morfologia-do-trabalho-no-brasil-reestruturacao-e-precariade/>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BAUMGARTEN, Maíra. Comunidades ou coletividades? O fazer científico na era da informação. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 4, p. 97-136, 2004.

BOLSON, Hildete da Silva Pereira. **A certificação ocupacional de dirigentes escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**: implicações para a gestão escolar (2001-2004). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.html>. Acesso em: 17 maio 2016.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 1916. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm> Acesso em: 7 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm>. Acesso em: 7 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm>. Acesso em: 17 maio 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da

Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em: 18 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A coisa pública. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 1 set. 1995. Espaço Aberto, p. 2.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1998.

CAETANO, Maria Raquel. A gestão pedagógica da escola e as concepções de um programa do Instituto Ayrton Senna: de qual pedagógico estamos falando? **Colóquio: Revista do Desenvolvimento Regional**, Taquara, RS, v. 11, n. 1, p. 193-211, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/view/92/pdf_40>. Acesso em: 28 maio 2016.

CALVO, Ivan Pricolli. Instituto Ayrton Senna: avaliação de desempenho do “Programa Acelera”: um estudo de caso. **OEI-Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], 10 fev. 2003. Disponível em: <http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=inv_edu9&titulo=Instituto%2520Ayrton%2520Senna.%2520Avalia%25E7ao%2520de%2520desempenho%2520do>. Acesso em: 7 jun. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002. p. 29-42.

CHAVES, David Santos Pereira. **Instituto Ayrton Senna: ressignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do Programa Acelera Brasil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COMERLATTO, Luciani Paz. **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público-privado**. 2013. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

COSTA, Marilda de Oliveira. Parceria, participação e trabalho voluntário na Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 98-108, jun. 2014.

COSTA, Marilda de Oliveira. Terceiro setor, teoria das organizações e qualidade na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1.011-1.044, set./dez. 2012.

COSTA, Marilda de Oliveira et al. Implicações da parceria público-privada para a gestão e autonomia da educação no município de Cáceres-MT. **Revista da Faculdade de Educação: publicação da Unemat**, Cáceres, ano X, n. 18, p. 183-208, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_18/artigo_18/183_208.pdf>. Acesso em: 28 maio 2016.

DAGNINO, Evelina; TATAGIBA, Luciana (Org.). **Democracia, sociedade civil e participação**. Chapecó: Argos, 2007.

DANTAS, Luciana Cristina Lopes. **Política de gestão escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**: implicações da parceria público-privada (2005-2008). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

D'ÁVILA, Jorge Luís; FERNANDES, Christiane Martins. Políticas esportivas do Terceiro Setor no estado de Mato Grosso do Sul: uma análise do Projeto Córrego Bandeira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 24-35, maio 2015.

DIAS, Priscila dos Santos Ferreira. **Mercado e Educação**: a política do Instituto Ayrton Senna no município de Cabedelo/PB. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2009.

ELLIOT, Lígia Gomes; SILVA, Christina Maria Teixeira da; SILVA, Ângela Carrancho da. A qualidade do Programa Escola Campeã: avaliação externa de gestão e eficiência. **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 5, n. 2e, p. 100-115, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernandez. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola; ALVES, Andressa Gomes *de* Rezende. Parcerias público-privado na esfera municipal: implicações para a gestão e oferta educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 69-90, jan./jun. 2014.

FERNANDES, Rubens C. **Privado, porém público**: o Terceiro Setor na América Latina. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

FERREIRA, Liliana Soares. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. **Contrapontos** Itajaí, v. 9, n. 1, p. 43-54, jan./abr. 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FRANÇA, Cristineide Leandro; MATTA, Karen Weizenmann da; ALVES, Elíoenai Dornelles. Psicologia e educação a distância: uma revisão bibliográfica. **Psicologia: Ciência & Profissão**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 4-15, 2012.

FREITAS, Carmen Cunha R. de et al. O empresariamento da educação pública: o caso do Programa Acelera Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 110-121, jun. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Chicago, 1962. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/daeca/wp/wp-content/uploads/2009/03/capitalismo-e-liberdade.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FURTADO, Maria Teresa de Moraes Pinto. **Discursos e práticas: empresários e Educação nos anos 90**. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência Política)–Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; ADRIÃO, Theresa Maria Freitas; ARELARO, Lisete Regina Gomes. O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna na Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto: decorrências para a gestão educacional. **Revista da Faculdade de Educação**: publicação da Unemat, Cáceres, ano X, n. 18, p. 123-142, jul./dez. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 50-74.

GIDDENS, Anthony. A terceira via em cinco dimensões. Trad. José Marcos Macedo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 21 fev. 1999a. Mais!, p. 4-5.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1999b.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2000.

GONZALEZ, Wânia; BERNARDO, Elisângela. A gestão democrática em espaços não formais de ensino. **Série Estudos**: periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 36, p. 63-76, jul./dez. 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. A municipalização do ensino e a democratização educacional no município de Altamira (PA). **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 15, n. 20, p. 123-144, 2012.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

HARVEY, David. **O neoliberalismo história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

HATTGE, Morgana Domênica. **Escola Campeã: estratégias de governo e auto-regulação**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

HAYEK, Friedrich A. von. **O caminho da servidão**. 6. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HEREDERO, Eladio Sebastián. **Considerações sobre a fundamentação teórica que sustenta os programas de correção da defasagem escolar “Se liga” e “Acelera Brasil” do Instituto Ayrton Senna**. Araraquara: Unesp, 2014.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Quem somos**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório anual de resultados 2014**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2014.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório de resultados 2010**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/relatorio2010>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório de resultados 2011**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/relatorio2011/>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório de resultados 2012**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Relatorio-Institucional-2012.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório de resultados 2013**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Relatorio-Institucional-2013.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

INSTITUTO vai ajudar 40 mil crianças. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2 maio 1996. Cotidiano, p. 5.

KYRIAKIDES, Leonidas; CHRISTOFOROU, Christiana; CHARALAMBOUS, Charalambos Y. What matters for student learning outcomes: a meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. **Teaching and Teacher Education**, Nicosia, v. 36, p. 143-152, 2013.

LALLI, Viviane Senna. O Programa Acelera Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17 n. 71, p. 145-148, 2000.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Planta, 2004.

LÉLIS, Úrsula Adelaide de. A materialização das políticas do “Terceiro Setor” na educação brasileira no contexto de “(contra-) reforma” do Estado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 7-10 out. 2007, Caxambu. GT05 – Estado e política educacional. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2007a. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3680--Int.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

LÉLIS, Úrsula Adelaide de. **Políticas e práticas do “Terceiro Setor” na educação brasileira no contexto de reconfiguração do Estado.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007b.

LEONÍDIO, Luciano Flávio da Silva. **Projetos e ações sociais de esporte e lazer: a intervenção do Projeto Santo Amaro e sua dinâmica interinstitucional de parcerias.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** Tradução Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUMMERTZ, Juliana Selau. **A parceria público-privada na Educação: implicações para a gestão da escola.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

MARTINS, Ângela Maria. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, set./dez. 2013.

MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo; Campinas: Edunicamp, 2002.

MICHEL, João Carlos Macieski. **A ação do Instituto Ayrton Senna na gestão das políticas educacionais: alianças sociais e legitimação do gerencialismo na Educação.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Itajaí, Itajaí, 2010.

MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. **Poder local e a gestão municipal no contexto de Altamira-PA**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

MILÉO, Irlanda Socorro de Oliveira. **Sistemas municipais de ensino e o Instituto Ayrton Senna na Amazônia paraense**. 2013. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira; CHIZZOTTI, Antônio. Da Escola Campeã ao Programa Rede Vencer: um olhar sobre suas repercussões na gestão e na organização curricular e pedagógica da educação municipal em Altamira-Pará. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 2, n. 5, p. 63-78, maio/ago. 2012.

MIRANDA, Leticia M. de; FARIAS, Sidney Ferreira. As contribuições da internet para o idoso: uma revisão de literatura. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 383-395, abr./jun. 2009.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ASSUMPÇÃO, Renato Poubel de Sousa. Olhares para a produção bibliográfica sobre educação física escolar: algumas reflexões a partir de um levantamento bibliográfico. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 34, n. 1, p. 121-128, 2012.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. A pesquisa em educação no Brasil: uma crítica à fragmentação do conhecimento. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 1-17, jul./dez. 2009.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. Neoliberalismo, Estado e Terceiro Setor: uma análise do Programa “Se Liga Goiás”. **Revista Urutágua: acadêmica multidisciplinar**, Maringá, n. 23, p. 39-52, jan./fev./mar./abr. 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Antônio Glauber Alves et al. A participação do setor privado na gestão do Sistema Municipal de Educação em Teresina-PI: o caso do programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. **Jornal de Políticas Educacionais**, Grande Dourados, n. 8, p. 74-81, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Ildoana Paz. **O “Terceiro Setor” e a execução de programas educacionais: a parceria entre o governo do Maranhão e o Instituto Ayrton Senna no Projeto Gestão Nota 10.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

OLIVEIRA, Ildoana Paz; COUTINHO, Adelaide Ferreira. O “Terceiro Setor” e a execução de programas educacionais: a parceria entre o governo do Maranhão e o Instituto Ayrton Senna no Projeto Gestão Nota 10. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 7, n. 1, p. 129-149, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 177-215, jul. 2002.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência.** São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2000.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. O Programa Gestão Nota 10 no âmbito das parcerias entre governos municipais e o Instituto Ayrton Senna. **Revista da Faculdade de Educação**, Campo Grande, ano X, n. 18, p. 19-38, jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; BOLSON, Hildete da Silva Pereira; DANTAS, Luciana Cristina Lopes. Política de gestão da educação municipal: implicações para a direção escolar. **Série Estudos: periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 30, p. 325-338, jul./dez. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Esporte para o desenvolvimento e a paz: em busca das metas para o desenvolvimento do milênio.** Relatório da força tarefa entre agências das Nações Unidas sobre o esporte para o desenvolvimento e a paz. Brasília, DF, 2003.

PARO, Vitor Henrique (Org.) **A teoria do valor em Marx e a educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. As parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 7, p. 139-160, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: um estudo dos programas da rede vencer, coordenado pelo Instituto Ayrton Senna. In: ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. Teixeira; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (Org.). **Política e gestão educacional: contextos e práticas.** Fortaleza: Uece, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/revista_uece_final.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, AZ, v. 21, n. 47, p. 1-17, 13 maio 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 36-52, jan./jul. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Teresa. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Teresa; PERONI, Vera. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 111-127.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Redefinição no papel do Estado e a política educacional brasileira. **Educação e Humanismo**, Barranquilla, Colômbia, v. 13, n. 20, p. 234-253, jun. 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado e a política educacional brasileira. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; LUMERTZ, Juliana Selau. A parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Rede Municipal de Ensino de Sapiranga. **Revista da Faculdade de Educação**, Porto Alegre, ano X, n. 18, p. 143-161, jul./dez. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina T. C. de; FERNANDES, Maria D. E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal; SILVA, Maria Vieira. Estado, Terceira Via, Terceiro Setor e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, Teresa; PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Gestão municipal da educação e as parcerias como Instituto Ayrton Senna**. Goiânia: Funape; Recife: Anpae, 2013. p. 37-59.

PERONI, Vera Maria Vidal et al. Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 19, n. 32, p. 17-35, jan./jun. 2009.

PINHEIRO, Denise. **O programa Gestão Nota 10 do IAS: aproximações com a Gestão da Qualidade Total (CGT) e o Movimento das Escolas Eficazes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A configuração jurídica e normativa da relação público-privada no Brasil na promoção do direito à Educação**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal. Terceira Via e Terceiro Setor: aspectos jurídicos e consequências para a política educacional brasileira. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 56-73, 2010.

POJO, Oneide Campos de. **A parceria público-privado do Instituto Ayrton Senna e a prefeitura municipal de Benevides-PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade.** 2014. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PORTO, Maria Ivânia Almeida Gomes. **Instituto Ayrton Senna: quebra de paradigma na gestão pública de Caruaru-PE.** 2011. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão Pública para o desenvolvimento do Nordeste)–Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

PULHEZ JÚNIOR, Newton Vasconcelos. **Análise da caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos na legislação brasileira no período republicano.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2010.

QUEIROZ, Rozilane Soares do Nascimento. **O papel do Terceiro Setor nas políticas públicas a partir dos anos 1990 no Brasil: análise da parceria Instituto Ayrton Senna e Seduc-TO na oferta dos programas Se Liga e Acelera Brasil (2004-2009).** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, 2010.

ROCHA, Ana Brígida Borges da. **A parceria entre o público e o privado na Educação: implicações do Programa Escola Campeã para a gestão escolar.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria et al. Formação e avaliação de diretores de escolas no âmbito da parceria entre municípios e o Instituto Ayrton Senna. **Educere et Educare: Revista de Educação**, Cascavel, v. 5, n. 10, p. 1-17, 2º sem. 2010.

ROSSETTI, Fernando. Projeto para acelerar estudos de crianças é lançado em BH. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 3 jul. 1997. Folha Vale, p. 11. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1997/07/03/69/>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

SALDANHA, Ana Mirceia Siqueira. **“Terceiro Setor”**: um estudo sobre o Projeto Santo Amaro (Recife-PE). 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)–Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.203-1.225, 2004.

SANDELOWSKI, Margarete; BARROSO, Julie; VOILS, Corine I. Using qualitative met a summary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings. **Research in Nursing & Health**, New York, v. 30, n. 1, p. 99-111, 2007.

SANTOS, Lucas Moreira dos Anjos. Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da Capes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 15-36, 2013a.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Parcerias público-privadas e gestão escolar pública. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 14, p. 66-72, ago./dez. 2013b.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. O controle social e as parcerias entre governos municipais e o Instituto Ayrton Senna. In: PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Recife: Anpae, 2013. p. 126-146.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Dados do Censo Escolar 2014**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/967.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

SCHINEIDER, Suzana. **O projeto-piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul**: um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SENNA recebe homenagem no dia de seu aniversário. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 21 mar. 1995. Caderno Esporte, p. 6. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1995/03/21/20>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

SILVA, Maria Vieira. **Empresa e escola**: do discurso da sedução a uma relação complexa. 2001. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SILVA, Maria Vieira. O *ethos* empresarial na educação escolar: novos dispositivos, novas subjetividades. **Revista Trabalho e Crítica**, Florianópolis, n. 3, p. 183-200, 2002.

SILVA, Maria Vieira. A participação do terceiro setor na escola pública, 2004. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 21-24 nov. 2004, Caxambu. GT 05 – Estado e Política Educacional. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0512.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

SILVA, Rosemary Cristina da; HAYASHI, Maria Cristina P. I. Revista Educação Especial: um estudo bibliométrico da produção científica no campo da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n. 31, p. 117-136, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

SILVA FILHO, Antônio Agostinho da. **Parceria público-privada em Educação**: análise do Projeto Alfabetizar com Sucesso/Programa Circuito Campeão no município de Surubim/PE. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)—Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção.** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVEIRA, Juliano. **Desenvolvimento humano, responsabilidade social e educação no capitalismo:** investigando o programa “Educação Pelo Esporte” do Instituto Ayrton Senna. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVEIRA, Juliano. Responsabilidade social, ONGs e esporte: o caso do Instituto Ayrton Senna no Brasil. In: MATIELLO JÚNIOR, Edgard; CAPELA, Paulo; BREILH, Jaime (Org.). **Ensaio alternativo latino-americanos de Educação Física, Esportes e Saúde.** Florianópolis: Copiart, 2010. p. 55-70.

SOARES, Luana Bergmann. **A ação do Instituto Ayrton Senna na Rede Municipal de Educação de Joinville/SC (2001-2008):** subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218, fev. 2012.

SOUSA, Walter Paixão de. **O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a educação em Santarém/PA.** 2013. Tese (Doutorado em Educação)–Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SOUZA, Carla da Mota; CARNEIRO, Waldeck. Projeto Realphabetização no município do Rio de Janeiro (2009-2010): análise da política pública, pelos docentes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, Edição Especial, p. 205-230, 2014.

STABELINI, Ana Maria. **A gestão entra em cena:** um estudo do Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

THOMAS, Gary; PRING, Richard. **Educação baseada em evidências:** a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VOSGERAU Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.